RODZINA I DZIECKO



N. 9

CZASOPISMO ZESPOŁU RODZICÓW

TREŚĆ:

NR. 9 LISTOPAD 1937 ROK II

RODZINA I DZIECKO

CZASOPISMO ZESPOŁU RODZICÓW

Dr Wiktoria Piotrowska.

O PRAWIDŁOWYM UKSZTAŁTOWANIU AUTORYTETU.

Niezbędny, bo zależny od przyczyn biologicznych i socjalnych, czynnik wychowawczy, jakim jest autorytet, przedstawia dla celów wychowania duże niebezpieczeństwa [1]).

Powstaje więc pytanie, jak kształtować nieunikniony w każdym środowisku wychowawczym, a więc i w rodzinie autorytet, aby zapobiec związanym z nim, groźnym dla wyników wychowania, niebezpieczeństwom.

Postarajmy się wniknąć w czynniki, które dla dziecka warunkują autorytatywność dorosłych, a przede wszystkim rodziców. Czynnikami takimi są: 1-e niewspółmierność dziecka z dorosłymi pod względem siły, sprawności, doświadczenia i praw posiadanych w stosunku do innych osób z otoczenia; 2-e całkowita materialna zależność dziecka od dorosłych; 3-e dowolność ingerencji dorosłych w życie dziecka; 4-e autorytatywność pewnych osób dla innych autorytetów dziecka.

Rozpatrzmy teraz kolejno te czynniki z punktu widzenia praktycznej możliwości zmniejszenia ciężaru, jakim kładą się one wszystkie na nieświadome, emocjonalne podłoże psychiki dziecięcej t. j. jego poczucie niemocy, niższości.

Niewspółmierność dziecka z dorosłym jest czynnikiem nieusuwalnym, może być jednak zmniejszana lub nasilana, zależnie od ustosunkowania się dorosłych do dziecka. Dorośli mogą przez swe zachowanie, sposób bycia, mocno podkreślać lub osłabiać istniejącą między dzieckiem a nimi niewspółmierność.

Tę niewspółmierność wzmagać będzie wychowawca usuwający od dziecka zadania, którym ono podołać może, i spełniający je za dziecko.

Brak wczesnego usamodzielnienia w sprawach takich jak ubieranie się, rozbieranie, mycie, jedzenie, czynnie wykazuje dziecku jego nieudolność i zależność. Hamowanie samorzutnej, pożytecznej aktywności dziecka przez podkreślanie swej własnej sprawności, a jego nieudolności, czyni to samo. Powiedzenia takie, jak: „Daj pokój, sam temu nie poradzisz", „twoja pomoc na nic się nie zda", „odejdź, przeszkadzasz tylko", „do tego po-

[1]) Patrz N 6, 1936 r. „Rodziny i Dziecka": Niebezpieczeństwa autorytetu.

trzebne jest doświadczenie", i inne podobne powiedzenia nasilają poczucie niemocy, niższości u dziecka, zmniejszając tak mu potrzebny zasób otuchy życiowej.

Niewspółmierność dziecka z dorosłym zmniejszy wychowawca przez powoływanie dziecka, z wiarą w nie, do spełniania najrozmaitszych zadań; pochwałą, udzieloną po najdrobniejszym wyniku, zachętą do ponawiania wysiłku, gdy się coś nie uda lub nie udaje odrazu.

Powoływanie dziecka do pożytecznej współpracy w czynnościach związanych z życiem domu, pozytywna ocena tej pracy, unikanie narzucania dziecku swej woli „bo dzieci zawsze muszą słuchać dorosłych", a raczej porozumiewanie się z dzieckiem — oto są sposoby zmniejszenia niewspółmierności, o której mowa.

Zależność materialna dziecka od dorosłych może być nasilona i uczyniona bardziej ciężką przez nieumiejętność dawania, przez podkreślanie dziecku ciężarów z nim związanych, wydatków ponoszonych, narzekania wobec dziecka na ciężkie czasy i t. p.

Niedanie dziecku najmniejszej możliwości samorzutnego, niezależnego od dorosłych zadowolenia czasem swej niewinnej zachcianki, nasila jego poczucie niemocy.

Nieliczenie się z nim zupełne przy zadawalaniu jego potrzeb czyni to samo. Wielu z tych momentów, obniżających samopoczucie dziecka, a uwarunkowanych zależnością materialną, dałoby się uniknąć przy większej znajomości psychiki dziecięcej, liczeniu się z jego samopoczuciem, uznaniu pewnych jego praw. Pozostawienie dziecku w pewnych, określonych budżetem granicach swobody wyboru przy czynionych dlań zakupach (ubranie, buciki), radzenie się z nim w sprawach go dotyczących, podsuwanie mu, a nie narzucanie pożądanych rozwiązań, pozostawienie mu niewielkiej sumy do własnej dyspozycji; — oto, w najogólniejszym zarysie sposoby podniesienia samopoczucia dziecka na płaszczyźnie jego materialnej zależności od rodziców.

Rodzicom, wychowawcom przysługuje niczem nieograniczone prawo ingerencji w życie dziecka.

Prawo to jest wytworem pewnej zdobytej i zdobywanej kultury.

Rodzice są wobec dziecka przedstawicielami społeczności i zdobytych przez nią w wielowiekowym trudzie doświadczeń.

Nieograniczoność ich władzy nad dzieckiem tu ma swe źródło i uzasadnienie. Dla dziecka jednak, źródło władzy nie jest, i nie może być zrozumiałym. Ingerencja więc rodziców i dorosłych jest dlań ingerencją osobistą, dowolną, często niezrozumiałą, a zależną od fantazji dorosłych, ich dobrej lub złej woli. Im prędzej dziecko zrozumie, a raczej odczuje, że ingerencja dorosłych jest niezależna od ich widzi mi się, że jest wyrazem praw, obowiązujących wszystkich, a w tym i dorosłych — tym mniej

ciążyć mu ona będzie, i tym lepiej przystosuje je do życia w ramach mającej nieodwołalne wymogi rzeczywistości.

Obniżenie samopoczucia dziecka przez niezrozumiałą dlań ingerencję dorosłych, zakreśla tej ingerencji pewne granice i wysuwa określone wymagania.

Wymagania te są: 1-e istotna rzeczowość ingerencji, 2-e wyłączny wzgląd na dobro dziecka, należycie pojęte.

Wszelka inna ingerencja, wynikająca czy to z przeczulenia rodziców, czy też ich ambicji, czy ich pożądania spokoju, czy nadania sobie we własnych oczach większej wartości przez spotęgowaną troskę o dziecko; — wszystkie te postacie nierzeczowej, pozornie tylko uwzględniającej dobro dziecka ingerencji, winny być wykluczone, gdyż poważnie wypaczyć mogą rozwój osobowości dziecka. Przechodzę do maleńkiej ilustracji z praktyki lekarskiej.

Panie X i Y zamieszkują w sąsiedztwie, obie mają synów prawie w jednym wieku. Synek pani X, wyższy, tęższy budzi zazdrość w p. Y, nasilaną jeszcze przez stałe uwagi przeczulonego małżonka: „ty za mało o niego dbasz, źle odżywiasz'' i t. p. Pani Y usłyszała, że pewna znajoma jej, po długotrwałej chorobie i wychudzeniu, w krótkim czasie odzyskała poprzednią wagę, jedząc mleko z rozgotowaną w nim mąką żytnią na gęsto.

Wiadomość zastosowała do swego syna, i odtąd narzucano malcowi rano i wieczór, niesmaczną dlań żytnią polewkę.

Zaczęło się męczenie dziecka i siebie ze skutkiem wręcz odwrotnym od spodziewanego, chłopiec szybko zrozumiał, jaką ma broń w ręku i potrafił ją wykorzystać. Wkrótce nie tylko polewkę, lecz wszystko jadał tylko za nagrodą. Podałam tu drastyczny obrazek nierzeczowej ingerencji.

Lekarz pediatra styka się z podobnie nierzeczową ingerencją rodziców w różne dziedziny życia dziecka niezmiernie często. — Częstość błędów popełnianych przez ingerencję rodziców w życie dzieci jest bardzo wielka, i wielka jest ilość niepożądanych odchyleń w rozwoju charakterów, wywołana tym błędem.

Jakże unikać błędów przy nieuniknionej, a więc koniecznej ingerencji rodziców w życie dziecka?

Pierwszym postulatem jest sprowadzić bezpośrednią, osobistą ingerencję do minimum. Dlatego stworzyć trzeba takie warunki i taki układ życia wokoło dziecka, aby ta ingerencja była zbyteczna. Przestrzeganie przez wszystkich pewnych prawideł, określona pora snu, pokarmu, pracy, rozrywki, dają dziecku poczucie, że nie ono wyjątkowo, dzięki swej słabości i zależności jest poddane rygorom, ale, że podlegają im wszyscy. Zmniejsza to znacznie ciężar tych rygorów dla samopoczucia dziecka. Nie wymaga interwencji osobistej przechodząc w przyzwyczajenia. Drugim wa-

runkiem zmniejszenia ingerencji dorosłych jest pozostawienie dziecku swobody tam, gdzie przejawy jego samorzutnej aktywności nie grożą niebezpieczeństwem. Tam, gdzie interwencja dorosłych staje się konieczną, winniśmy się starać uczynić ją uzasadnioną i zrozumiałą dla dziecka, odwołując się następnie do samego dziecka, jego rozsądku, dobrej woli.

Gdy to zawiedzie, a chodzi o życiowy interes dziecka, ostatecznością będzie narzucenie mu swojej woli.

Wymagania stawiane dziecku winny być wymaganiami, którym podporządkowują się dorośli, otaczający dziecko.

To, w najogólniejszych zarysach skreślone ukształtowanie ingerencji rodziców i dorosłych w życie dziecka, pozwala znacznie złagodzić jej ujemny wpływ na emocjonalne, nieświadome poczucie dziecka.

W życiu rodzinnym istnieją momenty, szczególnie sprzyjające obniżeniu samopoczucia dziecka, a związane ze strukturą rodziny.

Dla dziecka każdy dorosły jest autorytetem w mniejszym lub większym stopniu, w tej lub innej dziedzinie. Już samo życie, układ stosunków sprawia, że istnieje gradacja autorytetów. Wszelkie nadmierne nasilenie autorytetu czyjegokolwiek w rodzinie (ojca, matki, babki) obniża w znacznej mierze samopoczucie dziecka, zwiększając niewspółmierność pomiędzy nim, a osobą autorytatywną, często powodując lęk wobec tej osoby.

Tam, gdzie wszystko obraca się wokół dogadzania komuś, podporządkowania się wszystkich jednej osobie, gdzie różne autorytety dziecka podporządkowane są jednemu z nich, dziecko szczególnie ostro odczuwa swą niewspółmierność i nieświadomie pożąda również wyjątkowych praw. — Ujawniane stale przez kogoś z otoczenia dominowanie nad innymi nasila autorytatywność danej osoby w odczuciu dziecka, budzi lęk, hamuje dążność społeczną w jej rozwoju. — Dzięki dominującej roli mężczyzny w kulturze współczesnej, dzięki ekonomicznemu oparciu rodziny o pracę ojca, autorytet ojcowski najczęściej tai w sobie to niebezpieczeństwo, o którym mowa. Pożądanym wychowawczym środowiskiem dla dziecka w okresie kształtowania się podwalin osobowości będzie rodzina, w której niema podporządkowania wszystkich jednej dominującej osobie, a jest odczuwane i dostrzegane przez dziecko wzajemne poszanowanie praw każdego, i podporządkowanie się wszystkich pozaosobistym rzeczowym celom, użytecznym dla wszystkich.

Rodzina, w której ujawnione są czynnie przez najwyższe autorytety dziecka — ojca i matkę — w stosunku wzajemnym i w stosunku do ludzi — szacunek i życzliwość, zmniejsza wrodzone dziecku poczucie zagrożenia, niemocy i potęguje jego wrodzoną dążność społeczną.

Taka jedynie rodzina jest rękojmią pomyślnego wyniku wychowania, prawidłowej, zgodnej z wymaganiami życia, postawy duchowej dziecka.

Zofia Charszewska

SAMOWOLA.

Przed kilku miesiącami miałam sposobność przejrzenia kilku charakterystyk wychowanków pewnego zakładu wychowawczego, wystawionych przez kierownika tegoż zakładu. W jednej z tych charakterystyk między innymi przeczytałam: „Romek T. jest chłopcem zdolnym, inteligentnym, pracowitym, lecz samowolnym". Wyraz „samowolny" był podkreślony, widocznie na tę cechę swego pupila chciał kierownik zakładu zwrócić specjalną uwagę, traktując ją jako największą wadę wychowanka. Podczas rozmowy z kierownikiem dowiedziałam się następnie, że chłopiec ów niejednokrotnie bez pozwolenia wychowawcy wydalał się poza obręb zakładu, że nie zawsze chce się dostosowywać do wymagań wychowawcy, słowem, że chce sam sobą rządzić.

Samowola w oczach niektórych wychowawców jest jednym z największych grzechów wychowanka, przekreślającym jego dodatnie cechy.

Zastanówmy się, czy słuszne jest to bezwzględne potępianie samowoli, czy nie świadczy ona w pewnej mierze o silnej indywidualności dziecka?

Samowola sprawia bezsprzecznie rodzicom i wychowawcom bardzo wiele kłopotu. Dziecko samowolne — to dziecko, które wyłamuje się z karbów dyscypliny i woli wychowawcy przeciwstawia własną wolę, dziecko, które, nie oglądając się na pozwolenie wychowawcy, czyni tak jak chce.

Franek, nie pytając o pozwolenie matki, spędził całe popołudnie u kolegi. „Gdzie byłeś tak długo — pyta matka — dlaczego nie przyszedłeś odrazu po lekcjach do domu?" „Byłem u kolegi, robiliśmy razem samolot" — odpowiada Franek. „Czy pozwoliłam ci tam pójść, dlaczego nie spytałeś o pozwolenie?" — pyta dalej matka. „Bo chciałem koniecznie pójść, a wiem, że mama mi nie pozwoli" — brzmi odpowiedź. Oto typowy przykład samowoli. Franek spodziewa się, że matka mu nie pozwoli iść do kolegi, ale nie liczy się z wolą matki.

Jakaż jest geneza tego zjawiska? Skąd powstaje ów rozdźwięk między wychowawcą, a wychowankiem? Czemu należy przypisać, że dziecko tak zdecydowanie przeciwstawia się woli rodziców? Oto nakreśliliśmy ramy, w których powinien żyć i rozwijać się nasz wychowanek, uplanowaliśmy szereg zajęć, zostawiliśmy miejsce na sport i inne godziwe rozrywki, więc dziwimy się i oburzamy, gdy nasz pupil przekracza zakreślone granice, gdy wymyśla nieprzewidziane przez nas zajęcia, gdy chce żyć po swojemu.

Gdyby Franek był dzieckiem biernym, nie posiadającym silnych zainteresowań, gdyby mu nie zależało na tym, by zrealizować swój projekt budowy samolotu, napewno wróciłby na czas do domu i nie narażałby się na gniew matki. Ale Franek od dawna marzy o budowie modelu szybowca. W warsztacie szkolnym pod kierunkiem nauczyciela zrobił już wprawdzie

mały modelik, ale teraz sam chce zrobić większy, poza tym chce do poprzedniego modelu wprowadzić pewne zmiany, chce go ulepszyć. Budowa samolotu jest dla Franka rzeczą bardzo ważną, przez długie tygodnie zaprząta myśl i uwagę chłopca. Gdy myśli o samolocie, gdy jest zajęty pracą nad modelem, niczym mu się wydaje gniew matki, a nawet kara, która go czeka po przyjściu do domu.

Silne zainteresowanie światem otaczającym, niezaspokojona dążność do poznawania nowych rzeczy, chęć badania i dociekania, napotykająca na niezrozumienie u wychowawców — oto najważniejsza przyczyna powstawania samowoli.

Dlatego nie należy tłumić inicjatywy dziecka, lecz w wypadkach systematycznego przeciwstawiania się dziecka woli wychowawcy wysiłek nasz musi być skierowany ku temu, by znieść rozdźwięk, który panuje między nami i dzieckiem, by dziecko zaspakajało swoją chęć badania i dociekania nie wbrew nam, lecz razem z nami.

Samowola cechuje prawie wyłącznie dzieci inteligentne, zdolne, o dużej inicjatywie i samodzielności. Dziecko mało inteligentne, nie samodzielne jest zazwyczaj o wiele łatwiejsze do prowadzenia. Lecz właśnie to dziecko pełne inicjatywy, którego pomysły sprawiają nam tyle kłopotu, może się stać w przyszłości twórczym i wartościowym członkiem społeczeństwa.

Im bardziej ograniczamy swobodę dziecka tego typu, im więcej stosujemy zakazów — tym silniej zarysowuje się przeciwdziałanie dziecka, tym jaskrawiej występuje jego samowola. „Nie pytałem o pozwolenie, czy mogę pójść do kolegi, bo wiedziałem, że mama i tak mi nie pozwoli" — mówi Franek, a Romek T., wychowanek zakładu dla sierot, powiada, że wychodzi bez pozwolenia poza obręb zakładu, bo pragnie choć chwileczkę robić to, co sam będzie chciał, „bo w zakładzie to nic nie wolno". żywemu, inteligentnemu chłopcu ciąży regulamin zakładu, wyznaczający mu ściśle program zajęć, ciąży brak swobody, brak możności decydowania o sobie — stąd usiłowanie wyłamania się z pod panującej w zakładzie dyscypliny, stąd samowola. Obserwacja dzieci wykazuje, że te same zajęcia, które dziecko z radością będzie wykonywało z własnej woli, pod przymusem będzie robiło opieszale i niechętnie. Ośmioletni Jędrek cieszy się, że z powodu silnego mrozu nie pójdzie do szkoły. „I cóż ty będziesz robił w domu?" pytam Jędrka. „Będę pisał i czytał" — brzmi odpowiedź. „Dlaczego więc się cieszysz, że zostajesz w domu? Przecież w szkole też piszesz i czytasz?" „Bo w domu mogę robić co chcę". Bardzo często wychowawcy nie zdają sobie sprawy z tego, jak dalece dziecko odczuwa brak możności wyboru zajęć. " Dzieci nasze mają różnorodne zajęcia — odpowiada kierownik zakładu — posiadają dużo swobody podczas gier ruchowych na podwórku, nie mogą więc czuć się skrępowane. Pomimo to Romek T. narzeka na to, że nie może robić tego co chce i samowolnie wychodzi z zakładu, a Staś K. niedawno był karany za to, że mimo zakazu kilkakrotnie wchodził do piwnicy. Poco to robił? Oto Staś urządził sobie w piwnicy „skryt-

kę", do której znosił kawałki blachy, szpulki i t. p. Z tych blaszek i szpulek chce sobie Staś zrobić lokomotywę. Za samowolne chodzenie do piwnicy Staś został ukarany. Blaszki i szpulki poszły do pieca. „To tylko upór i samowola — twierdził kierownik, gdy próbowałam bronić Stasia — podczas robót ręcznych dzieci pod kierownictwem wychowawczyń robią śliczne wycinanki, gdyby Staś chciał rzeczywiście pracować, nie łaziłby niepotrzebnie do piwnicy, a zająłby się pilnie wycinankami".

Pomimo kary Staś nie nabrał ochoty do wycinanek i choć już nie zbiera blaszek do swej skrytki — wychowawczyni coraz częściej skarży się na nieposłuszeństwo i lenistwo Stasia.

Co zyskujemy bowiem, gdy staramy się drogą represyj ukrócić samowolę dziecka, ograniczając coraz bardziej jego swobodę? Czasem osiągamy załamanie się psychiczne dziecka, rezygnację z uprzednich planów, stłumienie inicjatywy, zanik zainteresowań. Najczęściej jednak represje w tego rodzaju wypadkach wywołują jawny lub skryty — w obawie kary — bunt, chęć wyłamania się za wszelką cenę z karbów dyscypliny, wrogie nastawienie do wszelkich zarządzeń wychowawcy. Dlatego nie należy tłumić inicjatywy dziecka, a w wypadku systematycznego przeciwstawiania się dziecka woli wychowawcy wysiłek nasz musi być skierowany ku temu, by znieść rozdźwięk, który panuje między nami i dzieckiem i stworzyć okoliczności i warunki, w których dziecko realizowałoby swe plany i zaspakajało swoją chęć badania i dociekania nie wbrew nam, lecz razem z nami.

Gdyby Staś miał możność chowania swych blaszek i szpulek w swej kasetce, napewno nie przesiadywałby potajemnie w piwnicy. Gdyby matka Franka nie uważała jego pracy nad budową samolotu za niepotrzebne marnowanie czasu i zainteresowała się pracą syna — nie wymykałby się Franek wbrew woli matki do kolegi, by pracować nad modelem. Traktując samorzutne zajęcia dziecka jako zbędną i niepotrzebną zabawę, lekceważąc jego zainteresowania, oddalamy się coraz bardziej od swego wychowanka i zmniejszamy — wbrew własnym zamierzeniom możliwości oddziaływania na niego. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć z góry rozwoju psychicznego dziecka, rozwoju jego zainteresowań, nie możemy bez udziału dziecka wykreślić linii jego życia. Każde dziecko posiada własne życie wewnętrzne, własne zainteresowania i plany. Jeżeli usiłujemy przemocą wtłoczyć je w ramy nakreślone przez nas, spotykamy się z ostrym nieraz sprzeciwem. Dziecko broni swej indywidualności, swej własnej drogi życia. Tylko wtedy, jeżeli potrafimy wespół z dzieckiem rozwiązywać trapiące je zagadnienia, jeżeli nie obce nam są jego zainteresowania i samorzutne zajęcia, możemy zdobyć trwały wpływ na dziecko. Tylko w ten sposób zapobiegamy powstawaniu samowoli.

Jak jednak postępować, gdy dziecko realizując swoje pomysły, narusza ład i porządek życia rodziny, czy zakładu? Czy można pozwolić na to, by w imię zasady nieskrępowanego rozwoju indywidualności dziecko prze-

wracało nam dom „do góry nogami"? Rzecz jasna, że nie. Postępując w ten sposób, nie tylko utrudniamy sobie życie, lecz przyzwyczajamy dziecko do nie liczenia się z otoczeniem, wychowujemy małego despotę, który podporządkowanie wszystkich swoim zachciankom uważa za rzecz naturalną i słuszną. W takim jednak wypadku nie wystarcza suchy nakaz porzucenia planowanych przez dziecko zajęć. Wymagając od dziecka przystosowania się do warunków, w których żyje, i poszanowania porządku panującego w rodzinie, powinniśmy jednocześnie w miarę możności ułatwić dziecku realizację jego planów i pomysłów w sposób nieszkodliwy dla otoczenia. W ten sposób współdziałając z dzieckiem, a nie zwalczając jego poczynania, zyskujemy na dziecko wpływ o wiele głębszy i trwalszy, dziecko bowiem nie ma potrzeby wówczas tworzyć sobie odrębnego życia poza zasięgiem naszego wpływu, nie musi kryć się ze swymi pomysłami, a widząc w wychowawcy przyjaciela i doświadczonego doradcę, chętnie zwraca się z prośbą o radę, zwierzając się ze swych tajemniczych planów i poczynań.

Zofia Rytlowa

PRAWO DZIECKA DO POWODZENIA W SZKOLE.

Początek każdego roku szkolnego jest jednocześnie nowym okresem życia dla tysięcy siedmiolatków, które idą po raz pierwszy do szkoły.

Każdego 3 września tysiące małych obywateli spełnia swój pierwszy obywatelski obowiązek — obowiązek szkolny, nałożony przez państwo. Każdy obywatel za spełnienie swych obowiązków ma zapewnione pewne prawa, a więc i nasz siedmioletni obywatel też powinien upomnieć się o swoje prawa. Jakież to są te prawa? Prawem dziecka — to zapewnienie powodzenia w miarę możliwości jego sił i zdolności w tym nowym okresie życia. Pierwszy rok nauki, pierwsze zetknięcie się z szerszą społecznością szkolną, pierwsze powodzenia i niepowodzenia wywierają wielki wpływ na samopoczucie dziecka, na kształtowanie się jego charakteru. Niejednokrotnie ten pierwszy rok ma decydujący wpływ na karierę szkolną dziecka.

Dlatego też zarówno szkoła, jak i dom powinny bacznie obserwować dziecko, jego postępy, jego stosunek do pracy, do kolegów i przy pierwszych objawach niepowodzenia lub niewłaściwego zachowania się, bliżej zająć się danym dzieckiem i znaleźć przyczynę nieprzystosowania się dziecka do wymagań szkolnych. Dziecko fizycznie zdrowe, rozwinięte psychicznie, nie powinno nastręczać trudności w pracy szkolnej. Jeżeli zaś sprawia nam kłopot, to musi być przyczyna, którą należy wykryć i w ten sposób zapewnić dziecku normalne warunki pracy.

Przyczyny, które utrudniają dziecku i nauczycielowi pracę są różne i liczne. A więc: 1° mogą wypływać ze stanu fizycznego dziecka. Brak zdrowia, wątły organizm, słaby słuch lub wzrok, nerwowość, wzmożona ruchliwość, zbytnia powolność i t.p. mogą bardzo utrudniać normalną pracę dziecka w szkole. Częstokroć nie ma ono dość energii w sobie, by skupić uwagę przez pewien czas, by opanować swą nadmierną ruchliwość. Czy w tym wypadku pomogą nagany, represje lub wzmożona praca nad dzieckiem (np. korepetycje)? Nie! trzeba najpierw wzmocnić organizm dziecka — usunąć w miarę możliwości te braki. Takim dzieckiem powinien się w pierwszym rzędzie zająć troskliwie lekarz.

Druga seria przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci, wstępujących do szkół, jest wynikiem niedojrzałości psychicznej dziecka: słaby rozwój umysłowy. Jak badania wykazują, rozpiętość rozwoju umysłowego dzieci wstępujących do klas I-ych jest b. duża, bo waha się od 4 do 9 lat. Programy szkolne przystosowane są przeciętnie do rozwoju umysłowego dzieci 7-letnich, nic więc dziwnego, że pewien odsetek dzieci normalnych, jednak stojących na niższym poziomie umysłowym (5 lat 10 m; 6 lat) ma duże trudności do pokonania. Nieumiejętne ustosunkowanie się do takiego dziecka może przynieść wielką szkodę, a nawet krzywdę: ciągłe niepowodzenia dziecka, posądzanie je o złą wolę (nie chce się uczyć) może zgasić psychicznie jednostki bierniejsze, a zepchnąć na niewłaściwe tory jednostki bardziej aktywne (często tu sięga początek uczniów nieznośnych, błaznujących, agresywnych itp.). W tym wypadku należałoby poddać dziecko badaniom psychologicznym i zależnie od wyników bądź cofnąć dziecko na rok do przedszkola, by tam dojrzało psychicznie, bądź też umiejętnie pracować z dzieckiem, pomagając mu pokonywać zbyt wielkie w tej chwili na jego siły trudności.

Mamy jeszcze jedną grupę dzieci, które są zdrowe, silne, dobrze rozwinięte umysłowo, a jednak nastręczają nam kłopoty w szkole. To dzieci społecznie niedojrzałe do pracy w gromadzie. Między tymi dziećmi znajdziemy nadmiernie rozpieszczonych jedynaków, których nie przygotowano do życia w gromadzie rówieśników. Dzieci te nie umieją sobie radzić z trudnościami, naturalnie wypływającymi z nowej sytuacji w szkole, niezdolne są do wysiłku, bo w domu zbyt ułatwiono im życie. Nie umieją się przystosować do nowych warunków, gdzie są jednymi z wielu, a nie jedynymi. I czasami te dzieci załamują się. Nadmierna troskliwość matki nie przygotowała dziecka do warunków, jakie je czekają w nowej sytuacji życiowej — w szkole.

Do tej grupy dzieci należą też uczniowie nieśmiali, niepewni siebie, nie mający zaufania w swe siły — i dla tych dzieci pierwsze niepowodzenia mogą się okazać b. niebezpiecznymi, gdyż również mogą zgasić psychicznie i tak niepewne siebie dziecko.

Jak widzimy, wiele jest przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci, to też

zbytnio upraszczamy sobie często naszą rolę wychowawczą, wyciąganiem szybko wniosków: nie uczy się, ma dwójki — leniuch, nie chce pracować, a więc w konsekwencji zastosowanie więcej lub mniej pedagogicznych sankcji. Jakżeż często krzywdzimy dziecko, posądzając je o złą wolę wtedy, gdy ma miejsce tylko słaba wola, którą należy wzmacniać. Jakże często idziemy po błędnej drodze — całą naszą energię wychowawczą kierujemy na zwalczanie objawów, a nie szukamy przyczyn, wywołujących te objawy.

Dziecko zdrowe, normalnie rozwinięte nie powinno być złym uczniem.

ARTYKUŁY DYSKUSYJNE.

Dyskusja w sprawie posłuszeństwa.

Pani Niesiołowska w artykule „Kwestia posłuszeństwa u naszych dzieci" — stwierdza: „dawniej rodzice umieli rozkazywać, dzieci umiały słuchać". P. Niesiołowska pragnie odpowiedzi na wątpliwości: jak dalece wolno stosować przymus, czy należy motywować rozkazy, czy je bezapelacyjnie wydawać. Karność, dyscyplina — czy porozumienie, dobra wola, umowa...?

Wszyscy przechodzimy podobne wątpliwości. Pora się z nimi szkoła, dom, myśl pedagogiczna. Metody wychowawcze państw totalnych apoteozują posłuch, karność, podporządkowanie jednostki całości. Psychologowie wołają: ostrożnie z charakterem człowieka! Każdy gwałt, każdy błąd będzie się mścić! Już lat temu kilkanaście na jednym z kongresów wychowawczych wołano: potrzeba nam ludzi fabrykowanych seriami! I na tymże kongresie młody samotnik, kierownik jakiejś wolnej szkoły dawał cudowne sprawozdanie z rezultatów pracy, którą bardzo daleko posunęło poszanowanie osobowości, niezależności dziecka.

Chcę zrobić kilka luźnych uwag właściwie na marginesie tej sprawy. Myślę, że do beztroskiej pewności siebie naszych dziadów nie możemy powrócić — choćbyśmy nie wiem ile razy stwierdzili powodzenie ich metod. Wykradliśmy bogom nie ogień, ale trochę światła no i... sęp szarpie nam wątrobę. Być może, że z tym światełkiem więcej może błądziliśmy, niż trafiali. Ale jeszcze nikt nigdy nie wyrzekł się bezkarnie zrozumienia choćby części prawdy. Sedno rzeczy tkwi w tym, że to zrozumienie jest niepełne. Zaczęliśmy dopiero poznawać dziecko. No i ciągle jeszcze licho stoimy z poznaniem siebie samego. Nasze „mechanizmy psychiczne" toż to splot różnych pięknych i niepięknych nici! Władza rodzicielska! Czy to jakaś instancja nieomylna, jedynie dobro dziecka, jego rozwój, jego możliwości mająca na względzie? Ale gdzie tam! To nieraz tysiąc utajonych pasji, to nieraz niszczycielska siła pozbawiona hamulców. Instynkt władzy, potrzeba znaczenia, ambicja, pycha, — oto w imię jakich uczuć padają jakże często — rozkazy, mające organizować życie dziecka. Doprawdy, gdybyśmy rozumieli dobrze siebie, połowa trudności wychowawczych byłaby znakomicie rozstrzygnięta.

Oczywiście, że młodziutka jaźń dziecka potrzebuje naszej pewności, naszego doświadczenia. Poczucie szeroko rozumianego bezpieczeństwa jest konieczne dla rozwoju dziecka. A to bezpieczeństwo to nasza wiedza, nasza stanowczość, nasz spokój. Tak, stanowczość, ale nie widzi mi się i upór, miłość bezinteresowna,

ale nie ambicją pragnącej triumfów matki... Ale przypuśćmy, żeśmy taki rachunek sumienia zrobili, że jesteśmy w porządku i ustaliliśmy granice naszej „tyranii" w imię dobra dziecka jedynie i raczej dla jego wyzwolenia, niż związania i skrępowania. — Wówczas nasunie| nam się znowu trudność.

Posłuch, karność, stają się z czasem dla psychiki dziecka i dla naszej organizacji życia czymś bardzo wygodnym, za wygodnym. Dziecku wygodnie mieć bat nad własną wolą. Znam chłopców dorastających, którzy mówią: „wolę iść do podchorążówki technicznej, niż do politechniki, bo tam m u s z ę s i ę uczyć, mnie zmuszą do pracy".

Czymże różni się szkoła średnia od uniwersytetu? Między innymi dozą kontroli, pomocy zzewnątrz w organizowaniu woli. Jeśli chodzi o organizowanie woli to zawsze, w domu, w szkole, w uczelni wyższej, musi przyjść moment, że żadne wskazania nie wystarczają. W tym względzie istnieją dla matki, czy wychowawcy momenty twórczości pedagogicznej. W każdym indywidualnym przypadku trzeba wyczuć, kiedy rozluźnić dyscyplinę, kiedy przestać ułatwiać walkę człowieka o siebie samego środkami zzewnątrz, a zaapelować do wewnętrznego wysiłku i odpowiedzialności. I tu jest moment niebezpieczny, jeśli przecenimy siłę działania dyscypliny, tak jak były chwile niebezpieczne, gdyśmy potrzeby karności nie doceniali. To — jeżeli chodzi o dziecko. A jeżeli chodzi o nas samych? Ileż razy jesteśmy świadkami jak się narowią ludzie dorośli w organizowaniu życia młodych?.... Emancypacja woli dziecka to początek kresu naszego władztwa. A władza smakuje. Świat jest widownią walki o władzę dla jej smaku, a nie dla czynienia dobrze. Na maleńkich odcinkach życia odbywa się ta sama tragedia. Dla czynienia dobrze, dla poszanowania praw rozwoju, praw jednostki do twórczości, doskonalenia się, szczęścia, zdrowia, niechby sobie rodzice stosowali karność, dyscyplinę, i bezapelacyjność! Ale musimy zachować wielką czujność rozkazując. Pragnienie władzy, potrzeba przewodzenia, znaczenia, mania urabiania dzieci według różnych bezpodstawnych widzi mi się rodziców, nie mogą być motywami naszego postępowania z dziećmi. Stosunek silniejszego do słabszych jest bardzo obowiązujący i odpowiedzialny.

Żadne wspomnienia sukcesów pedagogicznych naszych dziadów nie powinny nam zaciemniać tej najważniejszej sprawy: *pobudki* działań wychowawczych.

Stefania Szuchowa

Doniosła i znamienna dyskusja.

Na łamach „Kroniki szkolnej" Kurjera Warszawskiego, z dni 9, 16 i 23 października toczyła się nadzwyczaj ciekawa dyskusja, dotycząca stosunku kół rodzicielskich do szkoły.

Zainicjowała ją „jedna z matek" dopominając się dla kół rodzicielskich możności swobodnego obradowania bez ingerencji dyrektorów, rodzice bowiem „chcieliby radzić nietylko nad składkami, jakie potrzebne są na różne cele szkolne, ale przede wszystkim może o nauce dzieci, ich trudnościach, różnych niedociągnięciach ciała nauczycielskiego"...

Rodzice twierdzą, że „nie mają poco przychodzić do szkoły, gdyż dyrektor, względnie dyrektorka na zebraniu zabiera głos i rozstrzyga wszelkie wątpliwości, decyduje co ma być, i właściwie rodzice tylko są poto, żeby wyrazić swoją zgodę, a sprzeciwić się... nikt nie ma ochoty... aby nie zaszkodzić dziecku...'"

„Absolutny brak możności krytyki", twierdzi „jedna z matek"... „prowadzi do nadużywania uprawnień ciała nauczycielskiego".

W odpowiedzi na ten głos rodzicielski, przedstawiciel szkoły, nie podpisany pod artykułem, zapytuje „czy szanowna Autorka zdaje sobie sprawę, że Koło Rodzicielskie, złożone z ludzi najrozmaitszych zawodów, często z ludzi bez średniego wykształcenia, miałoby w takim razie badać i omawiać kwestie ściśle fachowe, te, do których nauczyciele przygotowują się przez długie lata studiów... A rodzice są dyletantami. Zarzuty ich odnoszą się prawie zawsze do ocen, mają na celu usprawiedliwienie niedostatecznych postępów uczniów".

Przedstawiciel nauczycielstwa twierdzi, że „poza kwestiami pedagogicznymi i dydaktycznymi wszystkie inne powinny być tematem obrad rodzicielskich. A więc sprawy organizacji wycieczek i osiedli, higieny szkolnej, opieki lekarskiej i dentystycznej, sportów itd.".

Słusznie stwierdza p. J. Janota Bzowski, Prezes Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich, że choć oba te głosy „zawierają niewątpliwie momenty słuszne — nie rozwiązują zagadnienia harmonijnej współpracy rodziny i szkoły. Brzmi w nich jakaś fałszywa nuta bojowa ataku i obrony. A przecież rodzina i szkoła to „najbliżsi sobie i najbliżsi dziecku dwaj współtwórcy w dziele wychowania".

P. Bzowski twierdzi, że źródło nieporozumienia tkwi w tym, iż „stają tu do współpracy dwa... autorytety, z których żaden do drugiej strony na służbę nie pójdzie, ani jej hierarchii nad sobą nie uzna".

„Biorąc jakikolwiek udział w pracach Koła Rodzicielskiego" — pisze dalej p. Bzowski — przedstawiciele szkoły nie powinni przybierać tonu mentorskiego i rozstrzygającego, do jakiego przywykli, obcując z młodzieżą". Ale również stwierdza on, że „nie możemy... przyznać słuszności głosowi przedstawiciela szkoły, który by... chciał pozostawić Zrzeszeniom Rodzicielskim jedynie troskę o materialną opiekę nad młodzieżą, w której szkoła tylko wykorzystuje pracę rodziców i ich środki materialne, nie dając im nic w zamian, a odsuwa ich od spraw natury wychowawczej i dydaktycznej. Sprawy wychowawcze najwięcej ich interesują i są wysunięte na czoło przeważającej ilości Statutów Kół Rodzicielskich. We wspólnym rozważaniu i rozwiązywaniu tych spraw leży cały sens wychowawczy współpracy rodziny i szkoły. W sprawach dydaktycznych rodzice wogóle, zdając sobie sprawę ze swej niedostatecznej kompetencji, nie wiele zabierają głosu, w pewnych jednak wypadkach i w tej dziedzinie dezyderaty ich wysłuchane być winny".

Trudno było słuszniej ująć sprawę. Trzeba jednak przyznać, że bardzo wiele dyrekcyj szkół tak właśnie rozumie współpracę z rodzicami, pragnąc jedności w dążeniach wychowawczych rodziny i nauczycielstwa. Są jednak i tacy, którzy w myśl przedstawicielstwa szkolnictwa na łamach dyskusji w „Kurierze Warszawskim" chcieliby zepchnąć Koło Rodzicielskie do roli instytucji dochodowo-charytatywnej.

Bez prawdziwego przeświadczenia kierownictwa szkoły o pożyteczności współpracy z rodzicami nic nie pomoże najlepsza wola rodziców w kierunku zbliżenia się do szkoły. Z drugiej jednak strony, rodzice nasi grzeszą najbardziej, co się nawet znamiennie zaznaczyło w głosie „jednej z matek", nadmiernym krytycyzmem. Jest to wada, która ma swoje psychologiczne uzasadnienie, jest tanim odwetem ludzkiej niemocy, najłatwiejszym, ale też i najbezpłodniejszym sposobem wyładowania swego niezadowolenia.

Jak we wszystkich dziedzinach życia, tak i w dziedzinie współpracy domu i szkoły niezbędna jest obopólna wola współpracy. Obie strony wiele sobie dać mogą. Szkoła przez poznanie domu lepiej trafi do dziecka, które ma przecież nietylko uczyć, ale i wychowywać. Rodzice, którzy przecież mają swój sąd ży-

ciowy i własne zasoby doświadczenia, mogą jednak wiele zyskać od szkoły w dziedzinie kompetencji wychowawczej.

Życie staje się coraz więcej skomplikowane, wiedza ludzka tak się różniczkuje, że człowiek coraz mniej zdać się może na swój instynkt, na intuicję. Dotyczy to również i wychowawczej roli rodziców. Niedość jest wydać dziecko na świat, trzeba umieć je wychować, a na to w naszych tak ciężkich i niespokojnych czasach potrzebne jest światło świadomie zdobywanej wiedzy, *wiedzy rodzicielskiej*, w której szerzeniu szkoła może stać się jak najbardziej pomocna rodzicom.

Na to trzeba dobrej woli i zaufania z obu stron. Mniej mentorstwa ze strony szkoły, ale też mniej destrukcyjnego i bezpłodnego krytycyzmu ze strony rodziców. Tylko tak zespolony wysiłek obu stron może stworzyć tę atmosferę współpracy, która jest zarówno niezbędna szkole dla jej celów i zamierzeń wychowawczych, jak i rodzicom w ich dążeniu do zapewnienia dziecku pełni harmonijnego rozwoju.

J. B.

Posłuszeństwo u naszych dzieci.

Posłuszeństwo u naszych dzieci to temat interesujący i aktualny, dlatego też poczuwam się do obowiązku zabrania głosu w dyskusji. P. Niesiołowska daje wyraz niewątpliwie nie tylko własnym troskom, ale również kłopotom powszechnym w pewnej mierze wśród rodziców i na tym właśnie polega aktualność zagadnienia. Odnoszę jednak wrażenie, że już sam punkt wyjścia szanownej autorki jest cośkolwiek błędny.

Czy istotnie problem posłuszeństwa nie był aktualny również i w owych dobrych, dawnych czasach, kiedy to „rodzice umieli rozkazywać, dzieci zaś słuchać". Sądzę, iż to twierdzenie, jest jeszcze jednym mitem wywołanym „optymistyczną tendencją pamięci", jak to nazywają psychologowie. Przeglądając pisma z przed lat 50-ciu, natrafiamy na bardziej niż dziś żałosne jeremiady, dotyczące zgubnego wpływu nowych obyczajów na karność młodego pokolenia. Sięgając dalej, natrafiamy na takież utyskiwania zarówno w czasach po rewolucji francuskiej jak i przed nią. Cofając się w ten sposób stosunkowo łatwo doszlibyśmy do tego, iż uznalibyśmy za wzór idealnych warunków rodzinnych okres kamienia łupanego. Istotną rzeczą jest tu powtarzający się z pokolenia na pokolenie konflikt między starymi a młodymi.

Pomimo jednak fałszywości założenia wyjściowego nie można odmówić autorce racji. Nasi dziadkowie wychowywani byli w sposób, który by dziś psychologowie uznali conajmniej za horrendalny. Niemniej jednak wśród nich była znaczna liczba ludzi posiadających to, co nazywamy charakterem. Nadmierne przystosowywanie wymagań życia do struktury psychicznej dziecka powoduje utrwalanie się u niego dziecięcej postawy wobec życia, polegającej właśnie na przekorności. Z pośród naszych pradziadków, zdaje się, tylko nieliczni wytrzymywali twardą szkołę tradycyjnego wychowania bez załamań psychicznych. Naogół trzeba stwierdzić, że liczba dziwaków wśród starszych panów i starszych dam jest mniejsza dziś niż, powiedzmy, przed wojną światową. Nie miałem okazji zetknięcia się z Jugendlehre Foerstera. Niemniej jednak wydaje mi się, że z dyskusji na temat posłuszeństwa, a raczej może nieposłuszeństwa młodzieży szkół średnich z powodzeniem i pożytkiem można wyeliminować problem kary cielesnej. Ponadto sądzę, iż należy zwrócić uwagę na fakt, że zagadnienie posłuszeństwa ma u podstawy nietylko karę i nagrodę, samodzielność,

wolność i samowolę, lecz jeszcze coś innego — autorytet. Przyczyną nieposłuszeństwa młodzieży wobec starszych nie jest niewątpliwie brak takich czy innych kar, lecz upadek autorytetu cechujący stosunki społeczne powojenne. Można było powiedzieć, że dzieci mają rację, że nie słuchają. „Niedobre promienie" wydobywają się z nas samych. Nie ma żadnego uzasadnionego powodu, aby dzieci postępowały tak jak dorośli, nie może to nawet nastąpić, ponieważ nie zdążyły się jeszcze nauczyć ujemnych stron życia. Dzieci są konsekwentne i to bardziej może niźli dorośli. Stwierdzają np. łatwo, że wyznajemy dwie etyki, jedną na użytek własny, drugą na użytek maluczkich i niebardzo mogą to zrozumieć. Można osiągnąć bezwzględne posłuszeństwo drogą terroru, surowych kar, ale da to rezultaty tylko w stosunku do młodszych dzieci, u starszych, dojrzewających wywoła właśnie gwałtowny sprzeciw. Celem wychowania nie jest wychowanie niewolnika, lecz człowieka wolnego. Stąd nawet posłuszeństwo wynikające z dobrowolnego uznania, na czym właśnie polega autorytet, jest tylko etapem w drodze do posłuszeństwa opartego na autonomii moralnej Należy dążyć do tego moim zdaniem, aby stać się autorytetem dla własnego dziecka. Niewątpliwie nie jest to łatwe. Wymaga to lat i konsekwencji w postępowaniu oraz niedopuszczeniu do sprzeczności pomiędzy własnymi słowami a postępowaniem. Dziecko musi stwierdzić, że zasługujemy na jego zaufanie. Jeśli to nastąpi, to zagadnienie posłuszeństwa odsuwa się nawet w okresie dojrzewania dość daleko. Osiągnąć jednak taką postawę jest bardzo trudno. Wiem to na zasadzie własnych doświadczeń.

Marian Witkowski.

O obozach.

Podnosząc głos w sprawie obozów harcerskich, nie myliłam się, przypuszczając, że kwestja tak ważna odbije się echem wśród grona czytelników.

Poruszyłam świadomie obozowe bolączki, pragnąc zachęcić wszystkich przyjaciół harcerstwa do wspólnej skonsolidowanej akcji.

W odpowiedzi na artykuł p. Zawodzińskiej („Rodzina i Dziecko" Nr. 8 — Jeszcze o obozach) oraz p. Pokrzywnickiej (W sprawie obozów) podkreślam na wstępie, że miałam na myśli tylko i jedynie obozy harcerskie, co w tytule i w treści zaznaczyłam.

Replika zarówno jedna jak i druga uogólnia tę kwestję. A to właśnie stanowi największą różnicę, gdyż obozy P. W., strzeleckie lub inne obejmują dziewczęta przyzwyczajone od lat najwcześniejszych do pracy fizycznej lub też o wiele starsze, dla których spełnianie tych obowiązków jest ze wszech miar użyteczne i nie przeszkadza w rozwoju. Przypuszczam, że dlatego sprawozdanie z badań lekarskich, podane przez p. Zawodzińską, przedstawia się tak dodatnio. Statystyka tycząca się dziewcząt w wieku szkolnym, szczególniej tych najmłodszych wypadłaby na pewno mniej pozytywnie.

Jednakże młody organizm, postawiony w trudne warunki (byle nie za trudne) wyzwala z siebie zapasy ukrytej energii i tym się według mnie tłumaczy, że po pewnym czasie dziewczynka, która wróciła z obozu wychudzona i opalona (wygląd typowy), prędko powraca do normy, a nawet nadrabia.

Pani Pokrzywnicka bagatelizuje ujemne wpływy przeciążenia pracą obozową (noszenie wody, rąbanie drzewa — wiek od 11 lat) przez niezaprawione do wykonywania tych czynności dziewczynki, kwestionuje również sprawę fachowej pomocy kulinarnej.

Na szczęście większość rodziców z kół przyjaciół harcerstwa skłania się wy-

raźnie w kierunku uregulowania tych niewątpliwych braków i miejmy nedzieję, że najbliższe obozy przyniosą nam pomyślne zmiany w tej dziedzinie.

O ile p. Pokrzywnicka interesuje się moją wypowiedzią na temat zestawienia dodatniego wpływu wakacji, spędzonych na obozie z wakacjami na letnisku, odsyłam ją do Nr. 5 „Rodziny i dziecka" — pogadanka p. t. „Dobre wakacje".

„Odrodzenie córki może spowodować tylko ten, kto ten obóz przemyśli i przeżyje" — oto zdanie p. Pokrzywnickiej, które choć skierowane przeciw memu artykułowi, potwierdza wszystkie jego zarzuty. Tak, rzeczywiście obóz powinien być przez organizatorki we wszystkich jego punktach przemyślany i przeżyty. Niestety, tak nie jest.

Gdyby p. Pokrzywnicka posiadała większe doświadczenie, skonstatowałaby niezawodnie, jak często wpływ najmądrzejszej i najlepszej matki schodzi na plan drugi wobec wpływu, pochodzącego z zewnątrz i przekonałaby się na pewno o niesłuszności swych zarzutów, wymierzonych w stronę matki jako wychowawczyni.

„Nie wiem, jak ta matka wyobrażała sobie odrodzenie córki — pisze p. Pokrzywnicka — wysłała dziewczynę na miesiąc, chce żeby po powrocie zmieniła cały swój stosunek do domu! Czym ona się przyczyniła do tego? Skąd te wymagania od obozu? Czy gdyby posłała córkę do pensjonatu i zaplaciła drogie pieniądze, kupiła jej eleganckie ubranie, czy przyszłoby jej na myśl żądać odrodzenia córki?"

Odpowiadam. Obóz i pensjonat to rzeczy różne, nie można wogóle porównywać. Pensjonat — to odpoczynek i zabawa. Obóz — to szkoła życia. Od szkoły wymagamy wiele i wymagać mamy prawo. „Radością na obozie jest wyrzeczenie się, a nie zdobywanie" — pisze p. Pokrzywnicka.

Wyrzeczenie w znaczeniu wyzbywania się małostkowości i egoizmu, lecz głównym i najważniejszym celem obozu jest właśnie zdobywanie — zdobywanie nowych wartości.

Nie możemy zamykać oczu na usterki i powtarzać z błogim kwietyzmem: dobrze jest, jak jest, lecz walczyć w imię dobra sprawy i dążyć do usunięcia wszelkich istniejących braków.

Jadwiga Kopciowa.

PRZESADNE OBAWY O ZDROWIE.

Zdrowie nasze jest skarbem nieocenionym, należy szanować zapas posiadanej energii, nie zużywać jej bezcelowo, nie trwonić.

Można przeprowadzić analogię między zdrowiem a budżetem. I w tej dziedzinie przydałyby się także „dnie oszczędności".

Ale myślenie ciągle o możliwej chorobie, przesadna obawa bakterii, unikanie nawet przez trzecie osoby łączności z cierpiącymi na grypę może doprowadzić człowieka najzdrowszego do stanu kompletnej depresji.

Zdarzyło mi się, żem mieszkała przez ścianę w pensjonacie z jedną matką oraz jej dwunastoletnią córeczką.

Dziewczynka robiła wrażenie zdrowej, ale pomimo dobrego wyglądu wyraz jej twarzy zdradzał przygnębienie i smutek. Trzymała się z daleka od młodzieży i na wszystkie propozycje odpowiadała odmownie, tak że w końcu zrezygnowano z jej towarzystwa.

Trudno było zrozumieć przyczynę tego odosobnienia. Ponieważ pokoje nasze były położone na jednym korytarzu i sąsiadowały ze sobą, nieraz pomimo woli zdarzało mi się słyszeć urywki prowadzonych rozmów.

Matka: Czyś płukała gardło chinozolem?

Córka: Zapomniałam, mamo.

Matka: Dziś przy kolacji chrząkałaś, a doktór mówił, że chrząkanie jest gorsze od kaszlu i oznacza przewlekłe cierpienie gardzieli.

Milczenie. Po chwili:

Matka: Nie wstawaj, tu parter, ciągnie od podłogi, sama zagrzeję ci wodę w elektrycznym rondelku, kładź się, zaraz ci przygotuję.

Zaczęłam ze współczuciem patrzeć na dziewczynkę, która choć wyglądała jak róża, nosiła w sobie zadatki poważnej choroby.

Zwróciło moją uwagę, że gdy podawano owoce po obiedzie, matka zakazywała jeść je przy stole i zabierała ze sobą do pokoju.

Cienka ściana, dzieląca nas od siebie, wyjaśniła mi powód. Usłyszałam:

Matka: Gdybym cię nie przestrzegła, byłabyś jadła, jakaś ty nieprzezorna.

Córka: Alеż mamo.

Matka: Nie wiadomo czy myte, a jeżeli nawet, to napewno w zimnej wodzie, przecież wiesz, że owoce trzeba parzyć.

Córka: I tak ze skórki obieram...

Dziewczynka nudziła się widocznie. Zobaczyłam raz jak przez okno wysunęła rękę i zaczepiła psa:

— Diana, chodź tu, pobaw się ze mną...

— Psy mają pasożyty, panuje wścieklizna, czyś rozum straciła?

Słowa te były wypowiedziane ostro i gniewnie.

Piękna charcica spojrzała swym podłużnym okiem i jakby urażona odeszła.

Moje domysły w związku ze słabym zdrowiem dziewczynki ustąpiły miejsca przeświadczeniu, że unikanie ludzi, płukanie gardła, parzenie owoców, obawa zetknięcia się z psem — wszystko ma jedno źródło — lęk przed możliwością choroby.

— Biedne dziecko — pomyślałam — i tak jak przedtem współczułam chorej, obżałowywałam ją teraz jako zdrową. Cóż za życie wiodła? Czyż nie lepiej by jej było złapać wreszcie jaką małą grypę, niż żyć w ciągłej trwodze.

Spostrzegłam, że dziewczynka buntowała się czasem, ale w końcu ulegała i szła za głosem matki, wpływało to nader ujemnie na jej usposobienie, odbierało pogodę i wesołość.

Gdy szły na plażę, nosiły zawsze ze sobą buteleczkę — sok z marchwi. Ileż to przyczyniało zachodu, nie otrzymywały przecież tego nektaru w pensjonacie.

Około 11-ej przed południem dziewczynka była widocznie głodna i upominała się o jedzenie, lecz matka odmawiała:

— Teraz sok, a za godzinę śniadanie.

Dziewczynka protestowała, były to z jej strony jedyne momenty buntu. Pragnęłam widzieć ich więcej, lecz niestety!

— Mamusiu — dolatywało moich uszu — ukłułam się w palec, czy z tego może być zakażenie krwi?

Albo:

— Ten chłopiec, co mieszka na piętrze nad nami, kaszlał wczoraj przy podwieczorku, może to koklusz, więc dziś przeszłam na przeciwną stronę ulicy, by się z nim nie spotkać.

Od jakiegoś czasu zauważyłam, że dziewczynka spogląda na mnie przychylnie i robi wrażenie jakby chciała wszcząć rozmowę.

Postanowiłam jej to ułatwić i widząc, że siedzi z książką na ławce w ogrodzie, podeszłam i zapytałam, co czyta.

Był to tylko pretekst, bo w danej chwili nie o to mi chodziło.

Nawet nie przypuszczałam, że węzeł sympatii zadzierzgnie się tak prędko.

Dziewczynka rozmawiała ze mną jak z dobrą znajomą.

— Chciałam się pani zapytać, właśnie pani, mam do niej takie zaufanie, czy należy się bać choroby?

Pytanie to dziwnym by się wydało, gdyby nie moje podsłuchane rozmowy, które wprowadziły mnie już przedtem w tryb życia dziewczynki.

— Nie, bać się nie trzeba — odrzekłam — można się jej ustrzec do pewnego stopnia przez odpowiednie zachowanie,

— Powiedziała pani: „do pewnego stopnia", a zatem nie ze wszystkim, prawda?

— Oczywiście, higieniczny tryb życia, właściwe odżywianie, odpoczynek, czynią nasz organizm odporniejszym na chorobę, ale unicestwić jej nie mogą.

— Więc nie należy tak ciągle o tym myśleć, prawda? zapytała — jakby szukając ucieczki od własnych obaw.

— Nie, i jeszcze raz nie, przesadna dbałość o zdrowie i towarzysząca jej ciągle myśl o chorobie wpływa źle na ustrój psychiczny — przygnębia, a przygnębienie to najlepszy sprzymierzeniec choroby.

— A ja myślałam przeciwnie, że gdy o niej zapomnę, zaczai się i niespodzianie uderzy...

Zamilkłam, wnioskując z odezwania dziewczynki, że mam niestety do czynienia z małą hipochondryczką.

Błędy wychowawcze natrafiły na podatny grunt i wydały plon.

Dziewczynka ta posiada odpowiednie do swego wieku wzrost, wagę, siłę, lecz jest pozbawiona tego, co najważniejsze — radości życia.

Jadwiga Kopciowa.

GŁOSY WYCHOWAWCÓW.

Solidarność koleżeńska i współodpowiedzialność.

Po przeczytaniu w N-rze 6 „Rodziny i Dziecka" artykułu „Czyja wina", zadałam sobie pytanie: czy szkoła obecna kultywuje w młodzieży solidarność koleżeńską i poczucie współodpowiedzialności? Z całym naciskiem odpowiedzieć sobie mogłam: tak! Lecz inne są środki i drogi, ku temu prowadzące, niż wskazywane w artykule „Czyja wina".

W ramach niniejszej korespondencji naświetlę tylko tę sprawę, którą porusza wspomniany artykuł.

Wychowawca pracuje nie dla teraźniejszości. Nie on sam zbierze owoce swej pracy, lecz przyszłość. Wśród drobnych wydarzeń dnia szkolnego rzuca on ziarna zasiewu. Każdy moment jest ważny w jego pracy, bo każdy wyda plon w przyszłości. Jeżeli więc zjawi się moment „winy", — co ma czynić wychowawca? „Pozwolić, by solidarność koleżeńska ukryła winę?"

Jeżeli winą tą jest przypadkowe zniszczenie dobra szkolnego, a klasa chce solidarnie ponieść materialną odpowiedzialność za kolegę, to taka solidarność wywołać może tylko uznanie wychowawcy. Lecz jeśli przewinienie jest natury moralnej, to współodpowiedzialność, mająca wyraz w ukrywaniu winowajcy, nie odkupia winy, a raczej wzmaga ją. Czy nie zmąci się w młodych duszach poczucie i kult sprawiedliwości, jeśli „wina" nie zostanie wykryta i zatryumfuje nad poszukiwaniem prawdy, czy zadośćuczynienia?

Nie będę teoretyzować, odpowiadając na artykuł, oparty na realnych wydarzeniach. Pragnąc zilustrować postawę dzisiejszego wychowawcy wobec zagadnienia „winy" w szkole, przytoczę jeden z nasuwających mi się przykładów.

W jednej z klas gimnazjum żeńskiego wydarto kartę z dziennika klasowego. Indagacje wychowawczyni klasy nie dały żadnego wyniku: klasa twierdziła, że nie wie, kto mógł to uczynić. ...Dziennik klasowy z wydartą kartą urągał swej roli.

Przełożona gimnazjum przychodzi do klasy bez gotowego planu indagacji. Czeka na to, co jej podpowie intuicja pedagogiczna. Na pierwsze zapytanie: „kto wydarł kartę z dziennika?" — słyszy zbiorową odpowiedź: „my nic nie wiemy... ktoś uczynił to, gdy byłyśmy na gimnastyce, a dziennik został w klasie..."

„Sprawa jest smutna bardzo — mówi przełożona — „bo dziennik klasowy jest odbiciem waszej pracy i nie może pozostać w takim stanie. Za stan dziennika odpowiedzialna jest S., jako dyżurna. Jej to jest więc wina, że dziennik był bez opieki. Za takie zaniedbanie obowiązków S. otrzymać musi „odpowiedni" stopień z zachowania".

S. odrazu zalewa się łzami, a klasa woła: „ależ to nie ona wydarła kartę!"

„Więc kto?" — pyta przełożona.

Klasa milczy. S. zaczyna szlochać.

„Jeżeli nie S. wydarła kartę, a ukarana zostanie, to przyczyniacie się do ukarania niewinnej" — rozważa przełożona. „Pozwolić chcecie na to, by ukryła się winowajczyni, a wina spadła na niewinną?"...

W klasie zaczynają się szepty, spojrzenia...

Po chwili milczenia mówi przełożona:

„Obawiam się, że nie macie poczucia sprawiedliwości, że nie macie odwagi„ by walczyć o sprawiedliwość Chodzi mi teraz o sprawiedliwość, tylko o nią. Dam wam dowód, że tak jest istotnie. Nie chcę karać niewinnej, lecz muszę mieć pewność, że S. jest niewinna. Przyrzekam Wam, że winowajczyni nie poniesie kary, lecz niech się przyzna do winy, by spadła odpowiedzialność z S. za porzucony dziennik".

Nastąpił wówczas moment dla przełożonej nieoczekiwany. Po chwili szeptów klasa oświadczyła: „powiemy pani przełożonej kto wydarł kartę, lecz prosimy nikomu więcej tego nie mówić!" — „Dlaczego?" — pyta przełożona. „Bo będą nam wciąż wypominać" — odpowiadają...

„Powiem tylko waszej wychowawczyni — mówi przełożona — a wy możecie ją poprosić, by nikomu więcej nie mówiła".

— I oto wstaje winowajczyni cała w pąsach.

„Pocoś to uczyniła"? — pyta z przykrością przełożona. „Bo miałam w tym tygodniu dwa spóźnienia" — odpowiada...

„Nie spotka cię kara, bo tak przyrzekłam, lecz dziennik musi wrócić do należytego stanu. Weźmiesz czysty arkusz papieru, porubrykujesz, wpiszesz daty, rozkład lekcyjny; wkleisz na miejsce wydarte.

Koleżanki pomogą Ci, jeśli zechcą

Wydarta karta zjawi się w dzienniku i sprawa będzie zamknięta".

Przełożona dotrzymała słowa. — Pomiędzy nią i klasą nie pozostał żaden cień niechęci, lecz przeciwnie — zacieśnił się kontakt.

Jakież było zadośćuczynienie za winę? Było ono w przeżytym przez klasę i winowajczynię procesie psychicznym, poprzedzającym moment odrzucenia kłamstwa i wyznania winy. „Wina" ukazała się w postaci zła, pociągającego za sobą nowe zło — została zakwalifikowana. O to chodziło.

Przytoczony przykład jest jednostronny, lecz mam ich nie mało w zasięgu 15 lat mej pracy pedagogicznej.

Nie przechodziłam obojętnie obok momentów mogących rzucić ziarna chwastów w dusze mych wychowanków. Nie uważam bowiem, że solidarność w ukrywaniu „winy" jest „walorem". Zrywałam nieraz „bezkarnie" solidarność w ukrywaniu zła, potrącając tylko drzemiące w mych wychowankach struny sprawiedliwości i dążeń do prawdy. Takie indagacje nie „wzmagają uporu" i nie „nastawiają niechętnie do czynników wychowawczych".

Trudno byłoby pogodzić się z tym, że solidarne ukrywanie „zła, niewątpliwie naruszającego normalny bieg zajęć szkolnych", — (nawet, jeżeliby tylko, o to

naruszenie chodziło!) — może być „najpiękniejszą, bo bezinteresowną cnotą młodego wieku".

Zło — jest złem w każdej swej postaci. Zadaniem wychowawcy jest wszczepić w młode dusze pogardę dla zła, a podziw i przywiązanie dla idei dobra i kultu sprawiedliwości.

E. B.

GŁOSY RODZICÓW.

O cześć dla pamięci zmarłych.

Cześć dla pamięci zmarłych jest właściwa sercu ludzkiemu. Uczucia te odnajdujemy w najprymitywniejszych cywilizacjach, u najprymitywniejszych narodów.

W społeczeństwach kulturalnych zmarli otaczani są serdeczną pamięcią, cmentarze w Zachodniej Europie to wzorowo utrzymane, ukwiecone ogrody, pełne porządku i piękna.

Jeżeli czcimy pamięć naszych bliskich zmarłych, to tym bardziej należy się ta cześć bohaterom narodowym, którzy oddali swe życie za nasze wspólne dobro. Posiew ich bohaterskiej krwi wydał piękny plon, wolność ojczyzny. — Nie mogą ci bohaterowie pozostać zapomniani, muszą żyć w naszych sercach, przyświecać nam wielkim przykładem — wszyscy się na to zgodzą.

Ale nietylko my, dojrzali ludzie, mamy ich czcić, obowiązkiem naszym jest przekazać pamięć i cześć dla nich rosnącym pokoleniom, musimy uczyć młodzież otaczać czujną opieką to wszystko, co po nich pozostało, co żyje i żyć będzie wiecznie. Ta troskliwa opieka należy się przede wszystkim ich grobom. Grób bohatera zapomniany, opuszczony to okropne dla nas świadectwo.

To też dziwnym, niezrozumiałym, niesłychanie bolesnym jest umieszczenie w podręczniku historii dla V-tej klasy szkoły powszechnej Władysławy Martynowiczówny obok następującego zdania: (str. 4) *„Otaczamy opieką pamiątki pozostałe po dawnych czasach (zob. ilustracja 4)* — ilustracji pod tytułem „Grób powstańca 1863 r. — mogiła porośnięta darnią, ogrodzenie rozwalone, krzyż przewracający się, oparty o sąsiednie drzewo.

Co mówi taka notatka przy takiej ilustracji o nas naszym dzieciom? Czy tak ma wyglądać grób otoczony opieką?

Jeżeli takie groby są, ku wstydowi tych, co to widząc pozostawiają je w takim opuszczeniu (wierzymy, że jest ich niewiele), to dlaczego na to mają patrzeć dzieci całej Polski, dzieci polskie zagranicą, dzieci, które wszystko spostrzegą i wyciągną wnioski?

Sądzę, że będą wyrazicielką uczuć wielu ludzi, a szczególniej rodziców, którzy ze słuszną trwogą zastanawiają się, chcąc dociec do źródła podobnych zjawisk i nie wiedzą, naprawdę nie wiedzą, co mają o tym myśleć.

Anna Argasińska.

O dzieciach nieśmiałych.

Starając się obserwować możliwie jak najdokładniej gromadkę własnych dzieci i ich kolegów, wielokrotnie byłam zdumiona jak bardzo dużo jest dzieci nieśmiałych i jak bardzo nieraz cierpią, usiłując ze wszystkich sił przezwyciężyć tę wadę i ukryć ją przed otoczeniem. Często tylko bardzo staranna, długotrwała

obserwacja i naprawdę życzliwy stosunek do dziecka pozwala nam zrozumieć je i zupełnie inaczej ocenić jego postępowanie.

Dzieci nieśmiałe naogół wzbudzają współczucie u starszych, ale bywają ogromnie ostro sądzone przez rówieśników. Wypływa to z pewnej jakby samoobrony dzieci nieśmiałych w celu pokrycia słabości jakąś narzuconą formą, a często tą formą jest owo butne „nieliczenie się z niczym" dochodzące aż do arogancji, lub też nastawienie pełne ironii i złośliwości w stosunku do nadchodzącego „czegoś". Zarówno jedno jak i drugie jest samoobroną, ale dla otoczenia bywa przykre.

Antoś mówi dużo, szybko, bardzo szybko i bardzo głośno, żeby samemu uwierzyć, że nieśmiałość odeszła, żeby, broń Boże, nie spostrzegli jej inni. Władek jest zgryźliwy i robi innym złośliwe docinki, żeby ktoś nie wypatrzył czasem jego słabej strony i nie wyszydził. Tak robią dorośli, tak samo robią i dzieci. Jedni i drudzy stają się wprost niesłychanie chytrzy w ukrywaniu swej nieśmiałości, tak że niekiedy ogromnie trudno jest odkryć pod świetnymi pozorami to mnóstwo udręczeń, całe misternie skrywane kalectwo ogromnie nieszczęśliwego człowieka, w ciągłej walce z tym jakim chciałby być, jakim jest sam ze sobą, a jakim w zetknięciu z ludźmi być przestaje, opanowany na nowo dręczącą słabością.

Adaś jest bardzo nieśmiały, ale bynajmniej nie jest specjalnie skromny, ani też przekonany o swej niższości. O nie, właśnie w duchu przyznaje sobie raczej wszystkie zalety, rozprawia się z całą urojoną krzywdą jaką mu wyrządza świat, jest dzielny, energiczny, mocny, lepszy od innych, szlachetniejszy, najbardziej wspaniałomyślny, najbardziej odważny. Nikt mu nie dorówna. Niestety jego zamierzenia bledną i nikną w kontakcie z życiem. Jest znowuż bierny i dystansowany przez kolegów, znowuż wszystkie genjalne powiedzenia przychodzą mu na myśl zbyt późno, wszystkie energiczne czyny nie dadzą się urzeczywistnić. Często dzieci nieśmiałe bywają tak przesadnie ambitne i zarozumiałe jak Adaś i nie umieją jak i on uzyskać harmonii między swoimi marzeniami, a postępowaniem. I w osiągnięciu tej harmonii trzeba im dopomóc.

Kiedyś rozmawiałam z pewną matką o sprawach wychowawczych i stroskana zwierzyła mi się, że martwi ją bardzo jej dwunastoletnia córka Kazia właśnie przez swoją chorobliwą nieśmiałość. Dziecko zamęcza się stałym pokonywaniem nieśmiałości, każda odpowiedź w szkole, każde odezwanie się kosztuje ją olbrzymi wysiłek psychiczny. Mimo, że umie lekcje, w szkole wychodzi to blado, ledwie, ledwie. Cała energia dziecka idzie w kierunku przezwyciężania nieznośnego uczucia skrępowania i jakiegoś lęku. Koleżanek unika, mówi, że jej dokuczają.

Akurat w parę dni później miałam okazję rozmawiać z koleżankami Kazi i gdy rozmowa zeszła na jej temat, usłyszałam od jednej z dziewczynek: „bo proszę pani, cóż my mamy zrobić jak ona się zaraz obraża i płacze, zupełnie jakby się bała, żeby jej nie uchybić."

Być może, że właśnie koleżanka określiła zupełnie trafnie rodzaj nieśmiałości Kazi. Nadmiernie wyczulona wrażliwość dziewczynki uczyniła z niej ofiarę ciągłych lęków, aby nie być poniżoną. Obcując z koleżankami ma wrażenie, że chcą jej stale okazywać swą wyższość, upokorzyć, zmniejszyć. Wyrobiła w sobie pewną podejrzliwość i podchodzi do wszystkich nie tylko z rezerwą, ale z zupełnym brakiem zaufania i wyczekiwaniem czegoś złego; często doszukuje się złych intencji zupełnie bezpodstawnie i uparcie nie da sobie tego wytłomaczyć; to wszystko czyni z niej istotę zupełnie nieszczęśliwą. Ktoś, kto patrzy na Kazię zawsze, odrazu wie, że przyczyną jej zalęknienia jest owa nieśmiałość, ale kto widzi jak się właśnie „obraża" na koleżanki i płacze o byle co, sądzi raczej, że jest poprostu kapryśna i niezgodna.

Wychowawca w szkole często napotyka już na owe pozory, za pomocą których dziecko świadomie lub bezwiednie ukrywa nieśmiałość i niełatwo mu się samemu zorientować. Wtedy dom właśnie winien przyjść z pomocą. Wspólnie trzeba poszukać przyczyny i ustalić postępowanie.

R. E.

W sprawie zbiórek młodzieży szkolnej.

Pięknie i imponująco wypadła w tym roku defilada na 11-go listopada. Olbrzymie zastępy młodzieży w karnych szeregach, ramię przy ramieniu, wykazały gorący patriotyzm i umiłowanie armii. Udział w defiladzie nie był obowiązkowy, nie było przymusu, hufce organizacji młodzieży i hufce szkolne stawiły się z zapałem, poczytując sobie defiladę za dumę i radość. Szli równo, pewnie, z entuzjazmem spełniając przez swój udział prawdziwy czyn obywatelski młodzieży. Radowały się serca widzów, patrząc na te młode zastępy przyszłych obrońców ojczyzny, karnych i rozumiejących potrzeby kraju.

Ale właśnie ów masowy udział młodzieży w tegorocznej defiladzie nasunął jak zwykle wszystkie uroczystości, w których młodzież uczestniczy, pewne uwagi co do organizacji strony technicznej. Otóż zbiórki wyznaczono między siódmą a ósmą rano i w ów słotny, zadeszczony ranek listopadowy już pierwsze tramwaje wyjeżdżające z zajezdni natłoczone były młodzieżą, śpieszącą na Pole Mokotowskie. Oczywiście wobec tak wczesnej zbiórki młodzież po parę godzin musiała czekać stojąc w błocie, na deszczu. Zważywszy cienkość mundurów harcerskich czy P. W., (a przecież ilość swetrów włożonych pod spód jest jednak dość ograniczona!) musimy pomyśleć z trwogą jak to czekanie odbije się na zdrowiu nawet osobników zahartowanych. Dodajmy jeszcze błoto i wilgotny chłód, uwzględnijmy jesienne epidemie grypy i przeziębień, a nie można się dziwić, że rodzice z pewną obawą i czasem nawet niechętnie żegnali swoje pociechy entuzjastycznie śpieszące defilować.

Zresztą sprawa owych nieszczęsnych zbiórek na dwie, trzy godziny przed właściwą uroczystością jest u nas sprawą nagminną. To samo zupełnie dotyczy wycieczek, wszystkich wyjazdów zbiorowych i wystąpień młodzieży. Jeżeli pociąg jest np. o godzinie 11-tej z minutami, napewno kierownictwo wycieczki zarządzi zbiórkę przynajmniej na godzinę 8 min. 30, o ile nie o wiele wcześniej. Przy tym nierzadko zdarza się, że główna osoba kierująca wyjazdem zjawia się znacznie później. Przez wiele godzin młodzież, a przeważnie — jeśli chodzi o wyjazdy — i odprowadzający rodzice, jest zmuszona czekać, aż wreszcie znudzona i zmęczona zaczyna stwarzać niesforny nastrój, doprowadzający do zupełnego bałaganu.

Kierownicy na zwróconą uwagę przeważnie odpowiadają, że nie można zbiórki wyznaczyć później, bo się wszyscy spóźnią i będzie zamieszanie. Tymczasem nic błędniejszego. Któż z nas wiele sobie robi z takiego wyznaczania zbiórki? Każdy zapyta, kiedy pociąg lub początek uroczystości albo wprost automatycznie doliczy sobie z półtorej godziny, i wreszcie okazuje się, że nie tylko zdążył, ale musi nawet sporo poczekać. Po cóż więc to wielce niepedagogiczne, demoralizujące młodzież i rodziców uczenie bałaganu? Czyż w ten sposób potrafimy nauczyć się punktualności, której brak ciągle tak się dotkliwie u nas daje we znaki?

Czyż możemy naprawdę surowo łająć kogoś, że się spóźnia, jeżeli obliczając czas zbiórki z góry założyliśmy „bo i tak wszyscy się spóźnią"...? Owszem, „wszyscy" będą się spóźniać, nauczeni poprzednimi doświadczeniami w podobnych przypadkach i tak właśnie z wolna dojdziemy do paradoksalnych sytuacyj,

jakie się często spotyka, że o umówionej godzinie jest ze dwie, trzy osoby, reszta przychodzi długim tasiemcem w ciągu następnych 1½ — 2 godzin i stąd często ktoś się już *naprawdę* spóźnia, przesadziwszy swą krytyczną ocenę czasu „na lipę".

Czyż nie jest znacznie lepiej wyznaczyć bardziej „ludzką" godzinę, ale za to domagać się bezwzględnej punktualności i karać wykroczenia? Wychowawczo da to napewno lepsze rezultaty, a praktycznie o ileż będzie milsze i wygodniejsze, o ileż mniej nużące i denerwujące.

E. R.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Zagadnienie karności w szkole.

Zagadnienie karności młodzieży szkolnej staje się palącym wśród problemów dzisiejszego wychowania. Z jednej strony potrzeby naszego państwa wymagają karności od obywateli, z drugiej brak kształcenia tej karności młodzieży na ławkach szkolnych — stwarza sytuację anormalną. A jednak szkoła, która jest dla dziecka pierwszym etapem życia gromadnego, którą przenikają prądy i zasady społeczne bardzo zbliżone w swym charakterze do społeczeństwa ludzi dorosłych, musi stawiać swoim wychowankom od pierwszej chwili zetknięcia się z nimi swoje wymagania i żądać od nich kategorycznie wypełniania ich.

O uwzględnienie zasad karności wołają poważne pisma pedagogiczne, woła prasa codzienna, domagają się jej uregulowania rodzice na zebraniach szkolnych.

W październikowym zeszycie czasopisma pedagogicznego „Muzeum" p. Stanisław Kowalski obszernie omawia: „Zagadnienie karności w szkole" w niezmiernie interesującym artykule.

Pedagogika współczesna — zdaniem autora — zbytnio nagina swoje metody do potrzeb wychowanka, za mało się zajmuje zgłębieniem problemu wolności ucznia ze stanowiska wychowania w duchu karności. Mimo braku rozpraw naukowych w tej dziedzinie, problem powyższy jest przedmiotem stałych zainteresowań wszystkich wychowawców. Jest to temat wiecznie żywy i aktualny w każdej szkole. Dyskusje jednak do niczego nie prowadzą, ponieważ nie posiadamy ani prób ustalenia zasad postępowania młodzieży, ani naukowego opracowania materiałów życiowych dotyczących karności.

Zasady karności, które obowiązywały w szkole dawnej, nie zostały zastąpione przez nowe. „Młodzież nie wie, czego się od niej wymaga, a szkoła nie orientuje się, czego musi wymagać od wychowanków. Pojęcia społeczeństwa pozaszkolnego o zasadach postępowania młodzieży są odmienne od analogicznych pojęć nauczycielstwa". „Bezkarność młodzieży zwiększa się. Dezorientacja nauczycielstwa staje się coraz głębszą a ubolewania coraz częstsze. Czas wreszcie, aby odwrócić uwagę od olśniewających haseł pobłażania młodzieży, a zająć się stworzeniem zwartego systemu pedagogiki wysiłku, pracy i społecznej karności".

Wychowawca ma obowiązek korygowania postępowania ucznia, obowiązany więc jest mieszać się do jego postępowania, choćby nawet niekarność wychowanka była skierowana ku innej osobie. Zagadnienie karności zależne jest od wieku ucznia, od faz jego rozwoju fizycznego i psychicznego. Specjalne trudności pod tym względem przedstawia młodzież w wieku dojrzewania. „Praca

szkolna młodzieży w tym wieku odbywa się przy normalnej karności tylko tam, gdzie szkoła pozwala jak najdalej wyżyć się wychowankom poza lekcją. Gdzie dzieci podczas przerw chodzą parami pod nadzorem, tam, im ściślejszy jest nadzór, tym więcej musi młodzież znaleźć ujścia dla swych potrzeb ruchu na lekcji szkolnej, zwłaszcza na lekcji mniej energicznych nauczycieli".

Trudności związane z zagadnieniem karności szkolnej mogą w znacznym stopniu być zmniejszone przez nawiązanie szczerego kontaktu między uczniem a nauczycielem. Młodzież, zależnie od wieku, zmienia pojęcie o ideale nauczyciela. Autor przytacza ciekawe szczegóły z pracy Charlotty Bühler: „Dzieciństwo i młodość", dotyczące ustosunkowania się młodzieży do nauczyciela. Są to odpowiedzi uczniów na pytanie, jakiego chcieliby mieć nauczyciela. Przed 13 rokiem życia: Nauczyciel nie powinien dużo zadawać, powinien uczyć interesująco, bawić się z uczniami itd. Starsza młodzież wymaga „wychowawcy", któryby umiał wczuć się w młodzież, być dla niej wzorem, być doradcą, a najstarsi pragną wspólnie z nauczycielem kształtować swój światopogląd, mieć w nim pomoc w samokształceniu i samowychowaniu.

Jakkolwiek wewnętrzna karność musi się opierać na życzliwości i szczerości, należy pamiętać, że „nie mniej ważnym czynnikiem jest należyty dystans i autorytet nauczyciela. Umiejętność wyczucia właściwej granicy między jednym a drugim czynnikiem, jest istotna dla powodzenia wychowawcy". Autor cytuje (F. Kieffer — Autorytet w wychowaniu): „Należy wiedzieć, czego się żąda; tego, czego się żąda, należy żądać z mocą i wytrwałością, należy umieć rozporządzać siłą i stopniować jej zastosowanie, wszelka groźba wypowiedziana powinna być spełniona, należy umieć czasem nie dostrzegać itd.". Dziedzina karności wymaga od wychowawcy — aby zabieg pedagogiczny był skuteczny — energii, poważnego zbadania stanu rzeczy i bardzo spokojnego zastanowienia i skupienia się wyłącznie na danej sprawie.

„Podstawowym czynnikiem karnego wychowania jest praca". Jeżeli nauczyciel potrafi zainteresować uczniów, rozbudzić w nich zdrową ambicję, wytworzyć w klasie atmosferę pracy i wysiłku, to nie trudno mu będzie wprowadzić karność w życie szkolne wychowanków. Wtedy i opieka nad postępowaniem młodzieży w czasie przerw i nad samokształceniem młodzieży, jakkolwiek bardzo ważna, jest już ułatwiona.

Wychowanie młodzieży musi być oparte na autorytecie wychowawców, autorytet ten przybiera różne formy, zależnie od wieku wychowanków. A więc w niższych klasach szkoły powszechnej stosunek może być bliższy, swobodniejszy, niż w dalszych latach, kiedy młodzież wejdzie w okres dojrzewania. Wtedy autorytet nauczyciela wymaga już pewnego dystansu wobec klasy. Młodsze dzieci mogą się wypowiadać swobodnie w klasie, to nie przeszkadza karności pod warunkiem, że przedmiot lekcji będzie interesujący. W okresie dojrzewania zaś zbyt swobodne momenty lekcji, skłonności nauczyciela do dygresji od właściwego tematu mogą być łatwo powodem do konceptów i figlów klasy. „Indywidualne zbliżenie się do ucznia w tym okresie, wnikanie w jego osobiste warunki i skomplikowane przeżycia psychiczne jest często podporą moralną wychowanka, a zawsze uzależnia go od nauczyciela, co wpływa dodatnio na podporządkowanie się takich jednostek w klasie. Niedopuszczalną jest rzeczą, aby nauczyciel zwierzał się młodzieży z własnego życia prywatnego. Nauczyciel zapominający się pod tym względem staje się przedmiotem kpinek młodzieży". „Nauczyciel może zbliżać do siebie młodzież, lecz siebie trzymać w dystansie od niej". W wyższych klasach, kiedy młodzież wejdzie w okres młodzieńczy, atmosfera w klasie powinna być jak najbardziej zbliżona do posiedzenia naukowego ludzi dorosłych.

Tam, gdzie wskutek nadmiaru pracy, przeludnionych klas lub braku zainteresowania się młodzieżą trudno jest zorganizować dobre wychowanie, ludzie uciekają się do kar. Usunięcie jednak zupełne kary nie da się przeprowadzić w praktyce, wychowujemy bowiem społeczne karne osobowości.

Z naszych szkół, zwłaszcza powszechnych, kara została prawie kompletnie usunięta. W szkole średniej ocena i promocja są silnym bodźcem do pracy i karności. Karę fizyczną potępiono jednogłośnie jako brutalną. Szereg innych kar, jak karcer, stanie w kącie, wielokrotne przepisywanie tekstu uznano za ubliżające godności dziecka. Władze szkolne w różnych państwach zakazały ustawowo kary cielesnej. „Ale w szarym życiu szkoły kary takie, jak klęczenie, wyrzucanie ucznia z klasy, postawienie do kąta itd. były i są dalej na porządku dziennym. Nawet kara fizyczna w różnych postaciach jest zjawiskiem częstym w szkołach powszechnych".

Ponieważ stosowanie kary jest zabronione przez władze szkolne, a w rzeczywistości jest stosowane, stwarza się paradoksalna sytuacja, którą niestety najdokładniej zna — dziecko. Stosuje się ją nie jako przemyślany i konsekwentny zabieg wychowawczy, lecz jako odruch wyczerpania nerwowego, jako wyraz własnej słabości.

Niekarność ogarnia coraz liczniejsze szeregi naszej młodzieży — wołają nauczyciele i rodzice. Szkoła zwala winę na dom, dom na szkołę. Na zebraniach Kół Rodzicielskich słyszy się często głosy, dopominające się o karę w szkole. Wskutek ujemnej postawy władz wobec wszelkich kar, stała się kara ukrytym narzędziem w ręku nauczyciela, który narażony jest na stałe konflikty z przełożonymi, rodzicami, a nawet dziećmi. Dobro sprawy wymaga zlikwidowania sprzeczności między stanem prawnym i postawą władz, a stanem faktycznym w szkole. Szczegółowe ustalenie norm postępowania młodzieży i wprowadzenie racjonalnych sankcyj jest najbliższym zadaniem pedagogiki i szkoły".

Brak harmonii między teorią i praktyką w stosowaniu kar w dzisiejszej szkole, brak w ogóle określonych sankcji karnych w życiu szkolnym wprowadza niezdrową, paradoksalną sytuację, ale niemniej paradoksalne jest żądanie społeczeństwa od szkoły, aby wychowywała młodzież w duchu karności, skoro życie dorosłych tak wiele pozostawia pod tym względem do życzenia.

Szkoła jest dzisiaj słabym autorytetem dla młodzieży, a bez poszanowania autorytetu trudno jest stworzyć atmosferę karności w wychowaniu.

Dom przez dobrze pojętą współpracę ze szkołą może pczyczynić się do poprawy tej sytuacji, bardzo ciężkiej i bardzo trudnej, ale nie beznadziejnej.

J. R.

KRZYŻOWCY — „KSIĄŻKA NIE DLA KAŻDEGO".

Powieść historyczna z dawien dawna była ważnym czynnikiem wychowawczym. Jeśli historia jest nauczycielką życia, dzieło literackie oparte na rzeczywistości historycznej urabia człowieka w szerszym zakresie: m o r a l n i e i e s t e t y c z n i e.

Do obcowania z dziełem sztuki należy jednak dojrzeć.

Młodzież w wieku szkolnym nie zdobywa się naogół na bezinteresowny podziw dla przedmiotów pięknych. Dotyczy to zarówno przyrody, której uroki służą najpierw do zaspokojenia ciekawości i głodu wiedzy, a później sprzyjają wyzwoleniu pewnych nastrojów, — jak muzyki, jak wreszcie — literatury.

W niższych klasach gimnazjalnych młodzież niechętnie przerabia w szkole utwory literackie; pochłania ona w tym okresie ogromną ilość książek, nie lubi jednak drobiazgowo analizować otrzymanych wrażeń. Jest to wiek zainteresowania światem zewnętrznym; lektura interesuje przede wszystkim ze względu na fabułę lub źródło barwnie i żywo podanych wiadomości o nieznanych krajach i rzeczach.

W wyższych klasach postawa ta ulega zmianie. Nauczycielowi łatwiej nawiązać kontakt z klasą, która żywiej reaguje na wymowę utworu i szuka wyrazu dla otrzymanych wrażeń. Jest to wiek wzmożonej wrażliwości zmysłowej, uczuciowej i intelektualnej oraz zainteresowania dla ogółu zagadnień humanistycznych. Lektura ma w tym okresie ogromne znaczenie jako pomoc w poznawaniu własnej osobowości i nieznanego „życia" — oraz jako ważne ogniwo w tworzeniu zrębów samodzielnego poglądu na świat. Mimo, że w tych latach młodzież dojrzewa do przeżyć estetycznych, treść własnej jaźni jest dla niej o wiele ważniejsza, to też powieść (nie wyłączając historycznej) wywiera wpływ przede wszystkim wagą i treścią poruszonych w niej problemów.

Z tych obserwacji rodzice i wychowawcy wyprowadzają różne wnioski: jedni dostarczają młodzieży wszystkich zdrowych w tendecji książek, bez względu na poziom artystyczny; inni dozwalają na czytanie wszystkich dzieł wartościowych w przekonaniu, że prawdziwe dzieło sztuki nie może wywrzeć ujemnego wpływu; inni wreszcie podsuwają młodzieży tylko utwory o literackiej wartości, lecz nie wszystkie spośród nich. Nie trzeba chyba wyczerpująco uzasadniać, że tylko ostatnie stanowisko jest słuszne; najwznioślejsza idea nie jest zdolna usprawiedliwić artystycznej tandety, obniżającej poziom kulturalny człowieka, a z drugiej strony piękny artystyczny kształt nie chroni, a raczej sprzyja oddziaływaniu na młodzież nurtów ideowych zbyt silnych lub zagadnień przedwczesnych dla nieumocnionego jeszcze światopoglądu. Już i tak dość mocno napiera na młodych krąg najbliższej im, nieprzetrawionej i trudno zrozumiałej rzeczywistości, by, zamiast pomagać im do jej przezwyciężenia, karmić ich konfliktami ludzi dojrzałych.

Ze względów wychowawczych należy więc przeprowadzić rozdział „treści" i „formy" w utworze literackim, który przez człowieka dorosłego winien być traktowany jako nierozerwalny zespół wartości duchowych i artystycznych.

Tym się tłumaczy fakt, że nie wszystkie dzieła sztuki pięknej mogą być czytane przez młodzież.

Jedną z powieści, która mimo wysokiej wartości artystycznej, nie powinna być przeznaczona do czytania w szkole średniej są „Krzyżowcy" Zofii Kossak - Szczuckiej.

Na okładce utworu widnieje pieczątka odbita wklęsłodrukiem z napisem: „książka nie dla każdego". Możnaby kwetsionować słuszność tego rodzaju ograniczeń od wydawcy ze względów pedagogicznych, gdyż stwarza to z książki coś w rodzaju „lektury zakazanej", a więc tym bardziej ponętnej, jednak treść tego ograniczenia w zastosowaniu do młodzieży jest niewątpliwie słuszna.

W celu umotywowania tego twierdzenia, należy rozważyć wpływ utworu od strony erotycznej i religijno-moralnej.

Pod tym względem panuje u nas dużo przesądów — a jednocześnie — lekceważenia. Minęły czasy przemilczania i usuwania na plan jaknajdalszy elementarnych kwestii, związanych z powstaniem człowieka. Dzisiaj już jest ogólnie wiadome, że naturalne, zdrowe uświadomienie dziecka na podstawie znajomości przyrody i umiejącej ją wysublimować ludzkiej natury — winno o ile możności uprzedzić okres burzliwych niepokojów wieku dojrzewania, gdy połowiczna i przeczuwana wiedza o tych sprawach podnieca o wiele silniej, niż naturalnie od pewnego czasu asymilująca się w świadomości — prawda. Powodowani przesadnym lękiem przed za wczesnym dopuszczeniem do dzieci wiadomości z tej dziedziny, rodzice nie zdają sobie sprawy, o ile szkodliwsze jest karmienie wyobraźni dziewcząt „cenzuralną", lecz ckliwą lekturą w stylu Barclaya lub Della, a chłopców — powieścią sensacyjną.

Są jednak inne z tej dziedziny prawdy — dotyczące szarpiących komplikacji erotycznych ludzi dorosłych, oraz wszelkich brutalnych i wynaturzonych przejawów instynktu płciowego, które nie powinny docierać do młodzieży zwłaszcza w spotęgowa-

nych wyobraźnią autora scenach powieściowych (w życiu bowiem wszelkie pragnienie informacji w tej dziedzinie winno otrzymać oględne lecz zgodne z rzeczywistością wyjaśnienie).

W „Krzyżowcach” zwraca istotnie uwagę kilka drażliwych momentów jak opowiadanie o „garde-vertu”, scena badania niewinności dziewczyny lub rozpaczliwy akt kobiet, gotowych ulec wrogowi za cenę życia. Doszukiwanie się w tych scenach elementów gorszących byłoby niesłuszne. Należy pamiętać, że jest to powieść historyczna i że na tle kolorytu epoki szczegóły te schodzą do rzędu ciekawostek obyczajowych, wobec których młodociany nawet czytelnik zachowa bezosobistą postawę. Ważniejszy jest klimat erotyczny powieści. Miłość romantyczno-rycerska z pierwszych kart powieści, przemawia pełna szlachetności i poezji, nie wytrzymuje próby długich lat wędrówki — przeradza się w żądzę i gwałt, zazdrość i zdradę. To są właśnie te prawdy, o których młodzież może nawet i wie, lecz ich jeszcze nie przeżywa; realistyczne ich naświetlenie może mieć wpływ zdecydowanie ujemny w wieku dojrzewania, z natury przeciążonym wrażliwością seksualną, która utrudnia młodzieży formowanie zdrowego stosunku do życia. Nie można liczyć na to, że młodzież pochłonięta żywą i barwną fabułą prześlizgnie się po wstrząsających dla dorosłego, a zbyt wyjątkowych dla niej momentach (np. tragiczne dzieje źle pojętej wstrzemięźliwości małżeńskiej u Swerona i Flosiny), i rodzice mają prawo żądać, by choćby z tego względu, lektura „Krzyżowców” była udzielana młodzieży według własnego uznania, a nie oficjalnie z ramienia szkoły. Decydować tutaj będzie zarówno wiek (który w I klasie liceum waha się od lat 16 a nawet 15 do 18) jak rozwój oraz wrażliwość ich dziecka.

Jeśli już tutaj wysunęły się pewne zastrzeżenia, nierównie więcej ich wystąpi przy rozważaniu treści „Krzyżowców” z punktu widzenia zagadnień religijno-moralnych.

„Krucjata nie z Boga się poczęła, lecz z czarta” — oto zdanie, przebiegające przez całe dzieło w kilkunastu różnych wersjach. Słowa te autorka popiera przykładami czynów niegodnych ludzkości, jak mordowanie kobiet w meczecie, zatopienie gromady trędowatych i kalek nie z pobudek humanitarnych, lecz dla pozbycia się niepotrzebnego balastu, bestialska rzeź żydów itd. Rodzice, wrażliwi w stosunku do momentów erotycznych filmów i książek, nie zdają sobie sprawy, że oswajanie młodzieży zarówno z naturalistycznymi opisami śmierci jak ze scenami okrucieństwa i zbrodni ma większe ujemne znaczenie dla kształtowania się jej psychiki (warto przypomnieć pożyteczny w tym względzie protest z przed kilku lat na skutek sceny mordowania człowieka przez tygrysa w filmie „Afryka mówi”).

Największe niebezpieczeństwo tkwi jednak nie w tych czynach, które autorka potępia, nie w zdemaskowaniu fałszywych cudów i w odkryciu, że na idei pełnej mistycznej tęsknoty żerują karierowicze(gdyż prawdy te nie podważają chrystianizmu), lecz w skrajnym pesymiźmie przenikającym całe dzieło. Cóż z tego że „prawdziwy chrześcijanin staje się panem wolnym, ufnym, radosnym i mężnym” gdy „chrześcijaństwo padło na naturę ludzką jak anielski kwiat na skałę, kwiat co się nie przyjął i przyjąć nie może”?

Autorka sama nazywa powieść „straszliwym skrótem dziejów ogólnych ludzkości”, gdyż pod pokrywką średniowiecza porusza w niej szereg zagadnień dotyczących współczesności. Młodzież wyczuje to napewno i może wywieść z lektury pesymistycznej stosunek do własnych zamierzeń.

Jeśli „Trylogia” napisana była „dla pokrzepienia serc”, „Krzyżowcy” mają chyba na celu wstrząsnąć ludzkim sumieniem. Ale czy można i należy wstrząsać sumieniami młodzieży, która w niczym jeszcze nie zawiniła i z właściwym swemu wiekowi idealizmem wierzy, że wszystkie zagadnienia i zagadki uda się jej rozwiązać i unormować mało znaną rzeczywistość na miarę własnych marzeń.

Zrozumiałe jest chyba, że póki chaos dręczących przeżyć nie skrzepnie w zdecydowany pion poglądów i norm etycznych, należy ukazywać młodzie-

ży twórczy i pozytywny dorobek ludzkości, a nie mękę w walce o idee nie do zrealizowania lub poniżenie ludzkiej natury, nie umiejącej się wydźwignąć z nędzy.

„Krzyżowcy" — to zbyt silna próba zarówno dla pobudliwości erotycznej wrażliwszych jednostek, jak dla poglądów religijnych młodzieży, które w tym wieku podlegają decydującym kryzysom, jak wreszcie dla optymistycznego idealizmu i wiary w naturę ludzką — tych zadatków twórczej i czynnej postawy dorosłego człowieka. Należy przyznać, że „Krzyżowcy" posiadają także niezastąpione wartości dla młodego wieku: wysoką klasę artyzmu przy żywej i interesującej fabule oraz wielką erudycję i odkrywczość — choćby w opisie przejawów kultury bizantyńskiej w odmalowaniu epoki.

Jeśli jednak traktowanoby „Krzyżowców" w dyskusjach klasowych tylko jako przykład stylu epickiego lub materiał do poznania wieków średnich, nie rozwijając wszystkich wypływających z dzieła konsekwencji ideowych, pozbawionoby utwór jego — najgłębszego sensu.

Lektura „Krzyżowców" zmusza czytelnika do rewizji samego siebie, i tylko dla jednostki odpowiednio przygotowanej może mieć pełne moralne i estetyczne znaczenie. Pamiętajmy, że „wiek młodzieńczy to drugie narodzenie się człowieka" (Rousseau), należy więc chronić młodzież przed wstrząsami i próbami zbyt silnymi, dla nieukształtowanej jeszcze psychiki.

Krystyna Kuliczkowska.

Z PRASY POLSKIEJ.

Zadawanie i praca domowa.

Prof. Z. Łempicki w „Kurierze Warszawskim" z dn. 6 b. m. pisze: „Ze wszystkich ośrodków pedagogicznych dochodzą wiadomości, świadczące o szczególnym zainteresowaniu, jakie poświęca się dziś w kołach rodzicielskich i nauczycielskich pracy domowej ucznia". Dotyczą one „ilości tej pracy i wyrażają się w trosce o zdrowie przepracowanej młodzieży".

Wszyscy dobrze wiemy, jak aktualne jest to zagadnienie. Przeciążenie młodzieży jest konsekwencją narastającego zakresu przedmiotów nauczania. Wyjście z sytuacji nie jest łatwe.

„Praca domowa uczniów — stwierdza prof. Łempicki — ma niewątpliwie swoją wartość i byłoby poczynaniem zbyt ryzykownym, gdyby ją chcieć w ogóle usunąć. Nie mniej pewne jest, że w związku z bardzo poważnym dziś rozszerzeniem się programów szkolnych problem zadawania i pracy domowej uczniów wymaga i u nas bardzo gruntownej rewizji".

Oby się jej doczekał jak najprędzej!

Poco ta tajemniczość?

„Kurier Polski" z dn. 12.X br. w artykule pod powyższym tytułem omawia tajemniczość ocen w myśl artykułu p. Lubienieckiej, zamieszczonego w październikowym „Przeglądzie Pedagogicznym", która proponuje, aby oceny ze wszystkich przedmiotów za każdy okres były wpisywane do specjalnej książeczki, którą powinien by posiadać każdy uczeń. Oszczędziłoby to i rodzicom i dzieciom wielu, tragicznych nieraz niespodzianek. „A przecież trudno przypuścić, aby coś przeciwko temu „odtajemniczeniu" misterium ocen mieli nauczyciele. Trudno przypuścić, aby na tym misterium chcieli opierać swój autorytet?"

Wychowanie dziecka do samodzielności.

W artykule pod tym tytułem, zamieszczonym w krakowskim „Głosie Narodu" z dn. 25.X, p. Rudolf Hajnos pisze:

„Już od najmłodszych lat dziecko pragnie być samodzielne”.

„Źle pojęta usłużność rodzicielska, domowników, służby, psuje całą dążność dziecka do samodzielności i doprowadza do tego, że dziecko, które już wcześnie okazywało dużo pędu do samodzielności, po dojściu 7, 8 a nawet 9 i 10 roku życia staje się tak bierne, że nawet w najprostszych czynnościach jak wkładanie butów czy kaloszy... usługuje mu jedna lub kilka osób”.

„Dzięki fałszywie pojętej miłości, zamiast rozwijać samodzielność, tłumi się ją, a natomiast mimowoli rozwija się u dziecka egoizm, który w bliźnim, nawet tak bliskim jak matka każe widzieć swego niewolnika”.

W dalszym ciągu swego artykułu zwraca p. Hajnos uwagę na konieczność budzenia w dziecku zaufania we własne siły.

„Dziecko obawia się opinii i w wielu wypadkach woli pójść za zdaniem innych, odpisując np. zadanie nawet od swego słabszego kolegi... aniżeli zdobyć się na wypowiedzenie swego zdania. Ileż to zadań domowych wykonują rodzice, korepetytorzy, starsze rodzeństwo, zamiast tylko służyć radą?”

Rodzice — bagażem.

Bardzo dowcipny i zajmujący artykuł pod tytułem „Sans bagages”, pióra p. Rity Rey, zamieszcza „Ilustrowany Kurier Codzienny” z dn. 10.X. b.r.

„Bywam w pewnym domu — pisze p. Rey — gdzie córka nazywa matkę po imieniu. Całkiem poprostu mówi do niej „Zosiu”, w innej rodzinie osiemnastoletni syn odzywa się do ojca „Ach, bo ojciec mówi komunały”!

„I to, oczywiście nietylko u nas. Widziałam raz w Paryżu zaproszenie na herbatę, jakie dwie kilkunastoletnie Argentynki... rozsyłały do swoich francuskich przyjaciółek. U dołu tego drukowanego zaproszenia było ręką dopisane „Sans bagages”. Znaczyło to: Bez rodziców”.

„Nazwać własną matkę walizą, a swego życiodawcę kufrem — c'est un peu fort... Ale trudno zaprzeczyć, że określenie to nieźle ilustruje dzisiejszą rolę rodziców. Są oni istotnie bagażem. Bagażem, bez którego czasami obejść się nie można, zwłaszcza gdy grozi dwója, albo gdy potrzeba pieniędzy, ale który — jak każdy bagaż — jest niewygodny, uciążliwy i zabierający zbyt wiele miejsca w życiu”.

„Okazywanie szacunku i przywiązania rodzicom — wyszło z mody. Panienka dziewiętnastego wieku kokietowała miłością i uwielbieniem dla matki”...

„Dziś kokietuje się samodzielnością, trzeźwością, dezynwolturą — i klepaniem starych ludzi po ramieniu. To jest teraz mile widziane”...

„Typ kobiety wykazujący najlżejszy nalot sentymentalizmu przestał mieć powodzenie... A ponieważ kobieta wszystko zrobi, aby być pociągającą... więc wynaturza nawet swoje wrodzone porywy, byle uzyskać, i to tanim kosztem, stempel mody”.

„Nie twierdzę, że obecne pokolenie jest zupełnie wyzbyte rodzinnych sentymentów. Ale sentyment ten nie przekracza norm pierwotnego instynktu, nie jest uczuciem potęgowanym świadomością jego piękna i racji bytu... nie uznaje obowiązków, jakie każda wzajemna miłość na człowieka nakłada — i nie łączy się z wdzięcznością i szacunkiem, których podłożem jest religia, tradycja czy też podświadomy instynkt”.

„Kurtuazji nikt dziś młodzieży nie uczy”... — stwierdza autorka.

„Tak zwane ognisko domowe — pisze dalej — stało się pośmiewiskiem, przeżytkiem... który uniemożliwia swobodny oddech i szeroką zabawę”...

„To zupełne podporządkowanie pewnych naturalnych i dlatego istniejących od wieków przywilejów autorytetu rodzicielskiego — kończy pani Rey swój ciekawy artykuł — jest dotychczas tylko eksperymentem. I to eksperymentem, którego niebezpieczeństwo jest bardzo przejrzyste. Człowiek bowiem, ustosunkowany negatywnie do życia rodzinnego jest już przez to samo jednostką społeczną.

A egoizm, samowolę, brak kultury współżycia i antypatję do domu, jakie go cechowały za młodu, przeniesie potem pod własny dach".

„Dziwimy się krótkotrwałości dzisiejszych małżeństw: Są one przeważnie tylko konsekwencją złego, a ściślej mówiąc — fałszywego wychowania. Najpierw nazywa się bagażem ojca i matkę, a potem męża i żonę. Żyje się pod hasłem — „sans bagages".

Z PRASY ZAGRANICZNEJ.

Czego szkoła może się spodziewać od domu?

W artykule pod tym tytułem W. R. Seagrove w „New Era" (wrzesień — październik b.r.) pisze:

„Tomek miał 9 lat, był nieładny i nieśmiały. Nie oczekiwał powodzenia w szkole. Kiedyś nauczyciel wyróżnił jego pracę, i pochwalił go publicznie. Tomek wraca rozpromieniony do domu. Nowa epoka mu zajaśniała. Z przejęciem opowiada matce o szczęściu, które go spotkało. „Cóż to za jakieś niesprawiedliwe wyróżnianie", mówi z przekąsem matka.

Szczęście Tomka rozsypało się w gruzy. Tomek wie, że nikt go nie wyróżniłby niesprawiedliwie, ale po raz pierwszy potraktowano go jako osobę, która coś znaczy. Zaczynał czuć, że może nie jest na tym świecie taki nic nie wart, jak mu się dotąd zdawało.

Przez cały czas swego pobytu w szkole Tomek już nigdy nie zwierzy się matce ze swoich małych zwycięstw, z obawy, aby go znów nie zdeptano i nie poniżono. To drobne, nieznaczące napozór słówko na zawsze mu utkwiło w pamięci. Wyrosło na mur, odgradzający go od matki, jego życie w szkole od życia w domu. Dom zawiódł. Dziecko straciło weń wiarę. Zostało odepchnięte, kiedy potrzebny był mu bodziec i zachęta.

Dom powinien być prawdziwym domem, gdzie dziecko zawsze znajdzie zrozumienie, poczucie niezachwianego bezpieczeństwa. Dom powinien być odskocznią do wyjścia w szerszy świat.

Mniej ważne są wiadomości, jakie w szkole nabędzie, aniżeli to, żeby utracił radość z uczenia się. Lekcje powinny być dla dziecka normalnego częścią wielkiej radosnej gry życia. Powinien z radością iść do szkoły, i równie radośnie wracać z niej do domu.

Ważne jest też, aby dziecko umiało się zżyć dobrze z kolegami. Źle zżywa się z innymi dziećmi to, nad którym za wiele się trzęsą w domu. Takie dziecko chce zawsze i wszędzie być na widowni, zawsze być przedmiotem uwagi i zainteresowania ludzi dorosłych, bo do niej przywykło w domu. Nie chce się dzielić swymi zabawkami, nie chce być jednym z wielu w grupie, chce ściągnąć na siebie uwagę nauczyciela nadmierną uprzejmością i układnością, a jeśli nie, to grymasami.

Takie dziecko jest nielubiane. Dziecko nierozpieszczone szybko zostanie przyjęte na członka małej gromadki szkolnej.

Na te same fakty zwraca uwagę Jean Viollet w „L'Education" (wrzesień—październik b.r.). Wejście w życie szkolne jest momentem przełomowym dla dziecka. Najważniejszą rzeczą jest, żeby nie straciło w tym momencie przełomowym zaufania do rodziców.

Drugim niebezpieczeństwem dziecka wchodzącego do szkoły jest nadmierne pobudzenie ambicji, chęci wyróżnienia się, przodowania. Dziecko zaczyna przynależyć do dwóch światów; aby mogło się w nich rozwijać harmonijnie, niezbędna jest jak najbliższa współpraca domu z nauczycielem. Trudna to rzecz wobec liczebności klas, ale rzecz najpierwszej wagi dla kształtowania się charakteru dziecka. Od samego początku jego życia szkolnego trzeba, żeby rodzice wiedzieli, jakie ono jest w szkole i również, żeby nauczyciel znał warunki jego życia domowego.

Jaki powinien być nauczyciel?

Ciekawą ankietę, w formie wypracowań, przeprowadziło na ten temat dwoje nauczycieli francuskich w Maroku. Oto na co dzieci kładą nacisk największy:

1) Musi być sprawiedliwy. 2) Powinien panować nad sobą. 3) Nie powinien być „zarozumiały ze swej wiedzy". 4) Powinien oględnie stosować kary, a jeśli już ma karać, niech karze mądrze. 5) Nadewszystko powinien się powstrzymać od upokarzania ucznia w jakikolwiek bądź sposób.

Chłopcy chcieliby, żeby nauczyciel był surowy, ale sprawiedliwy, pragną przywódcy. Dziewczęta wolą, żeby był pobłażliwy, a szczególniej, żeby nie powracał nigdy do raz już uczynionego zarzutu.

Co do samego nauczania, młodzież żąda wyjaśnień prostych, jasnych, cierpliwych. Niech nauczyciel oszczędza słów, ale niech nigdy nie odmawia wyjaśnienia, o które go proszą. Uczniowie chcieliby, żeby ich nie było zbyt wielu w klasie, aby nauczyciel mógł się zająć każdym, a szczególniej, żeby gruntownie poprawiał zadania.

Co do wieku i płci, dziewczęta wolą nauczycielki, dość młode, i żeby miały własne dzieci. Zauważono, że nauczyciele starsi są pobłażliwsi, niż młodzi. Nauczycielki przeciwnie: młodsze są łagodniejsze i wyrozumialsze.

U wszystkich wymagany jest wygląd poprawny, ubiór staranny, nawet elegancki. Stosuje się to szczególniej do nauczycielek. Zauważono, że zbyt młodzi nauczyciele nie umieją wzbudzić szacunku w klasie i łatwo wpadają w złość.

Kij — czy kazanie?

Z „L'Éducation", sierpień — wrzesień b.r.

André Berge w artykule „Kij czy kazanie", pisze: Rodzice, którzy biją, uważają, że ich dzieci są krnąbrne i szorstkie... nie bez racji. Rodzice zrzędni i gderliwi narzekają, że ich dzieci się wymykają, że są wykrętne. (No tak, ale niech się kto postawi na ich miejsce!)".

„Gramofon był znowu w robocie!" — zwierzył się pewien chłopiec psychologowi szkolnemu. — Gramofon, to rodzicielskie kazanie.

O złych skutkach kija wiele mówiono, trzeba też pomówić o szkodliwym działaniu gramofonu rodzicielskiego. Więc przede wszystkim, kiedy wygłaszamy kazanie, zdaje się nam, że spełniamy święty obowiązek rodzicielski, egzaltujemy się, czujemy się szlachetni, podniesieni, zachwycamy się własną elokwencją. A poprostu szukamy dla siebie ulgi i wyładowania, i zdaje nam się, żeśmy już wszystko zrobili, co trzeba.

A dziecko? Stara się jak najmniej słyszeć. Dzięki naturalnemu mechanizmowi samoobrony otacza się obłokiem ochronnym rozproszenia. Do uszu jego dolatuje tylko niemiłe brzęczenie. Dziecko nie idzie za sensem logicznym naszych słów. Nie są one bodźcem dla jego inteligencji, ranią tylko jego wrażliwość. Zapamiętuje tylko jedno: że jest winne i że jest wobec swej winy bezradne i bezsilne.

Oto główne defekty wychowania „kaznodziejskiego": 1) Przyzwyczaja dziecko, żeby nie słuchało tego, co mówimy, bo uważa, że to zawsze to samo; to też opancerza się obojętnością, na ogół powierzchowną, ale uniemożliwiającą nam trafienie do jego przekonania. 2) Jeśli idzie o działanie wgłąb, kazania zniechęcają dziecko, obciążając je odpowiedzialnością, którą co najmniej dzielić z nim powinniśmy. 3) Ton naszych słów, z gruntu niemiły, wzbudza w jego duszy mimowolną reakcję wrogości i złej woli, która choć najczęściej tłumiona, a często nieuświadomiona, jest tym niemniej bardzo niebezpieczna. 4) Wyrzuty zbyt przewlekłe i zbyt częste mają przy tym fatalne działanie sugestywne. Wychowawcy wsączają w duszę dziecka w coraz większych dozach ten właśnie jad, od którego chcieliby je uwolnić.

Czy więc wychowanie ma się obywać bez słów? Bynajmniej, ale trzeba pamiętać, że jedno słowo wystarcza czasem, aby przebudzić duszę — podczas gdy długa przemowa raczej może ją uśpić.

Wychowawcy winni unikać monologów, upajania się własnymi słowami. Powinni używać słowa jako środka porozumienia się z dzieckiem, a nie jako środka do ulżenia swej irytacji, albo tym bardziej jako nieudolnej namiastki kary.

A N K I E T A.

Komisja Obrony Pracy Zawodowej Kobiet przygotowuje materiały na Kongres Obywatelskiej Pracy Kobiet, odbyć się mający w 1938 r., zwraca się za pośrednictwem naszego czasopisma do rodziców uczennic klasy ósmej z prośbą, aby ich córki zechciały odpowiedzieć na następującą ankietę:

1. Czy myślała Pani o tym, co będzie robić po ukończeniu szkoły? Jakie są Pani plany?
2. Czy uważa Pani pracę zawodową za pożądaną dla kobiety?
3. Czy zna Pani taki zawód, który się Pani podoba?
4. W jakim zawodzie chciałaby Pani pracować? Dlaczego?

Prosimy o możliwie wyczerpujące i szczere odpowiedzi.

Odpowiedzi mogą być bezimienne.

A d r e s: Redakcja „Rodziny i Dziecka".

Dla poznania zainteresowań i nastawienia dziewcząt w stosunku do pracy zawodowej ułożono powyżej podaną ankietę. Ankieta z przyczyn od Komisji niezależnych była rozesłana do szkół zbyt późno przed końcem ubiegłego roku szkolnego. Otrzymano 340 odpowiedzi z 15 szkół. Pożądana byłaby większa ilość odpowiedzi.

Dotychczasowe wyniki ankiety dały bardzo ciekawy materiał, ilustrujący poglądy i nastawienie młodzieży żeńskiej w stosunku do wyboru zawodu.

Względy natury biologicznej oraz natury społecznej odcisnęły się na wypowiedziach naszych dziewcząt — niekiedy życzenia tej młodzieży nie znajdują odpowiednika w dzisiejszej organizacji szkół zawodowych żeńskich.

Czy stan szkolnictwa zawodowego dla dziewcząt odpowiada społecznym i gospodarczym warunkom naszego życia — oto zagadnienie — aktualne i dla rodziców, — które również może naświetlić nasza ankieta.

Z naszej skrzynki.

Panu J. F. Pisze Pan — Jako prawdziwego przyjaciela pisma cieszy mnie bardzo wzrastająca jego popularność i co raz częściej słyszane zdanie, że pięćdziesiąt osób w jakiejś szkole wprost wyrywa sobie jeden numer „Rodziny i Dziecka", ale dowodem mojej szczerej życzliwości niech będzie skromne życzenie, aby możliwie prędko w każdej szkole pięćdziesiąt osób czytało spokojnie .... pięćdziesiąt numerów.

Za tak miłe życzenia serdecznie dziękujemy i zapewniamy, redakcja pragnie również prędkiego zrealizowania takich życzeń.

Pani Sabinie L. Naturalnie, że do „Rodziny i Dziecka" mogą pisać wszyscy rodzice i o wszystkich „bolączkach" zarówno dotyczących domu jak i szkoły. Właśnie pismo nasze ma za zadanie połączyć te dwa tereny wychowawcze i stanowi trybunę, gdzie mogą się wszyscy wypowiedzieć. Prosimy więc o uwagi do wykorzystania. Jeżeli — jak Pani pisze — nie umie ich Pani podać wprost do druku, redakcja poda je w odpowiedniej formie.

MIGAWKI

Nazajutrz po trzech dniach świąt w szkole — niedziela, Wszystkich Świętych i Zaduszki — kolejka podmiejska jak zwykle pełna pasażerów, ociężale zdąża do Warszawy. Ciasno, gwarno, brak siedzących miejsc, stąd chwilami zaiste przedziwne próby utrzymania równowagi. W ogóle wiele złego humoru, ziewania poświątecznego i zaspanych oczu.

W jednym kącie przedziału gorączko-

wo praca. Dwie uczennice nerwowo przerzucają kartki „Geografii", obok, prawdopodobnie ojciec jednej z nich, przegląda domowe zadania matematyczne. Nagle jedna z dziewczynek wykrzykuje ze zgrozą:

— Tatusiu, miałam z niemieckiego napisać coś o burzy! Powiedz mi co! —

— Daj, to ci napiszę.

— Nie, powiedz lepiej. Ja mam drugą lekcję, to na pauzie napiszę.

— Nie, nie. Daj, coś tam napiszę przecież. — Ojciec widocznie krępuje się głośno „opisywać burzę". Zaczyna się praca. Ojciec pisze z namysłem zdanie po zdaniu, skupiony, widać jaką wagę przywiązuje do swego twórczego wysiłku. Ten i ów z pasażerów zagląda mu przez ramię, uśmiecha się, marszczy czoło, widać, że sam myśli, co by tu jeszcze dodać, jakby upiększyć. Dziewczynki tymczasem szybko przerzucają bartki podręcznika, bo już zaraz Warszawa, a trzeba jeszcze powtórzyć województwa. Wyliczają je głośno, co się w którym uprawia, jakie są bogactwa naturalne, a każde zdanie jest uważnie wysłuchiwane przez towarzyszy wagonu, niekiedy wywołuje w nich zdziwione spojrzenie, niekiedy moralną chęć przypomnienia sobie „jak to tam było..." albo aprobujące kiwnięcie głowy. Ojciec już skończył, jeszcze sprawdza, przekreśla, wygładza. Trzeba się już bardzo spieszyć, praca staje się jeszcze bardziej gorączkowa, niespokojna. Ten wielki zaiste entuzjazm i tempo pracy chyba tylko trzem dniom wypoczynku przypisać można...

* * *

Ośmnastoletnia studentka farmacji, panna Nina jest dziś rozpromieniona, uradowana. Co się stało? Jakaż przyczyna tak świetnego humoru? pytacie zdumieni.

— Mój brat ma zapalenie spojówek i doktór nie pozwolił mu się nic uczyć przez dwa tygodnie! — woła radośnie, z triumfem panna Nina. Nic, nie rozumiecie? Wzruszacie ramionami? Jesteście oburzeni?

Wiecie, czemu choroba brata wprowadza pannę Ninę w taki humor i radość, że jak sama mówi „chce jej się na głowie stawać"? Otóż z dawien dawna w tej rodzinie istnieje tradycja, że zawsze ktoś starszy pisze uczniom domowe wypracowania. Najpierw rodzice, jacyś krewni, potem starszy brat, teraz właśnie kolej tego nieco krępującego przywileju starszeństwa przypadła na pannę Ninę, a więc pisuje wypracowania za małego brata Mietka. Czyż dziwicie się teraz, że dziś cieszy się i skacze mając perspektywę dwóch tygodni urlopu?

* * *

Ogromnie dużo w szkole jest tej „lektury zalecanej" i wprost nie ma czasu na przeczytanie wszystkiego z uwagą i zainteresowaniem. W pewnym gimnazjum pomysłowy nauczyciel radzi sobie w ten sposób, że za pewną ilość przeczytanych „lektur" poprawia uczniowi stopień.

Właśnie na przeciw okna mego pokoju mieszka mój mały przyjaciel Heniek. Wesoły, urwisowaty chłopak od kilku dni przycichł jakoś i widzę w świetle zielonej lampy jego pochyloną głowę, pracującą nad czymś pilnie. Spotkawszy go przypadkiem jak pędzi niezwykle zaaferowany z jakąś książeczką pod pachą, pytam ze zdziwieniem co to takiego ważnego i nad czym tak pracuje całymi dniami.

— Ach, właśnie czytam broszurkę o zębach.

— Czy cię to specjalnie interesuje? — pytam dalej, przyznam się bowiem, że znając Heńka, taki rodzaj lektury wydał mi się u niego conajmniej nieoczekiwany.

— O nie, mnie tam to nie bardzo nawet zajmuje, jest zupełnie nudne, ale cóż, kiedy jak się przeczyta cztery takie książeczki to nauczyciel stopień poprawi, to się już i męczę — wyjaśnia z ciężkim westchnieniem i prosi, żeby go już nie odrywać, bo ma na dziś jeszcze jedną broszurkę.

Ano cóż, widać, że nauczyciel Heńka jest naprawdę pomysłowy...

„Iks".

RODZINA I DZIECKO

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM WYCHOWANIA DZIECKA W DOMU, W SZKOLE I W ŚRODOWISKU.

Redaktor i Wydawca: JANINA RENDZNEROWA

Prenumerata wynosi: kwartalnie (3 zeszyty) — zł. 2.40
rocznie (10 zeszytów) — zł. 7.50

PRENUMERATA ULGOWA DLA KÓŁ RODZICIELSKICH opłacających prenumeratę zbiorową (od 10 egzemplarzy) wynosi 70 groszy za numer

Cena numeru pojedyńczego 1 zł.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: Warszawa, Zakopiańska 31, tel. 10.05 11

(godz. 8 — 10 i 16 — 17). Konto P. K. O. 14020

Konto pocztowe do przekazów rozrachunkowych 732

Zgłoszenia osobiste w sprawach redakcji i administracji Świętokrzyska 30 m. 8, tel. 6.40-53, w poniedziałki, środy i piątki w godz. 13 — 14

Prenumeratę przyjmują również wszystkie większe księgarnie w Warszawie.

Rękopisów niezamówionych Redakcja nie zwraca; prace winny być pisane na maszynie na jednej stronie arkusza

Zakłady Graficzne „DRUKPRASA", Warszawa, Nowy Świat 54. Tel. 615-56 i 242-40